# الإدارة التربوية الحديثة

تأليف


دكتور

عرفات عبد العزيز سليمان

أستاذ التربية المقارنة وإدارة التعليم
كلية التربية - الإسماعيلية
جامعة قناة السويس

دكتور

بيومى محمد ضحاوى

أستاذ ورئيس قسم اصول التربية
كلية التربية - الإسماعيلية
جامعة قناة السويس

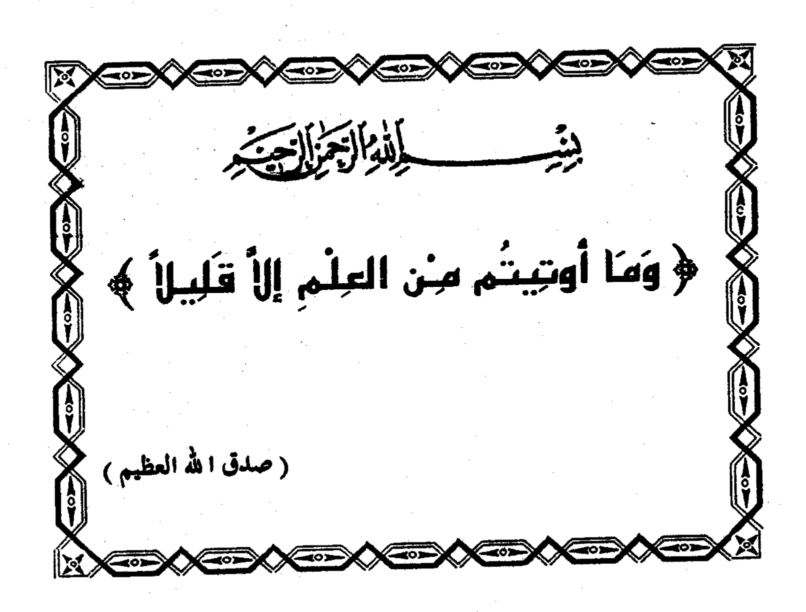


الطبعة الأولى

١٩٩٨

الناشر
مكتبة الانجلو المصرية
١٦٥ ش محمد فريد - القاهرة

اسم الكتاب : الإدارة التربوية الحديثة
المؤلف : دكتور عرفات عبد العزيز – دكتور بيومى محمد ضحاوى
الناشر : مكتبة الانجلو المصرية . ت : ٣٩١٤٣٣٧ –فاكس: ٣٩٥٧٦٤٣ (٢٠٢)
رقم الايداع : ٩٧/١٠٧٦٦
الرقم الدولى : I.S.B.N 90707-40-2110-8
مصمم الغلاف : محمود القاضى
المطبعة : مطبعة محمد عبد الكريم


بسم الله الرحمن الرحيم
﴿ وَمَا أُوتِيتُم مِنْ العِلْمِ إلاَّ قَلِيلاً ﴾
( صدق الله العظيم )

# إهـــداء

إلى رواد العلم وقادته ....

نهدى هذا الجهد المتواضع

المؤلفان

# فهرس

# مقدمة

يهدف هذا الكتاب إلي تعريف القارئ بأهمية كل من العملية التربوية والتعليمية بشكل عام والإدارة التعليمية بشكل خاص ، والعلاقة الوثيقة بين النظم التعليمية والأنماط الإدارية الملائمة لها وفقاً للأيديولوجيات الفكرية السائدة في مجتمعاتها .

كما يهدف الكتاب أيضاً إلى إبراز إتجاهات الفكر الإدارى ومبادئه وتنظيماته ومكوناته المختلفة ، إلى جانب عملية التفويض الإداري وإجراءات تطبيقها في المؤسسات التربوية والتعليمية .

ويهدف إلى بيان جوانب الفكر الإدارى عند المسلمين وغيرهم من مفكرى الشرق والغرب على السواء ، لتوضيح الهوية الثقافية للمجتمعات الإسلامية والعربية جنباً إلى جنب من خلال عمليات التأثير والتأثر بين الحضارات الإنسانية المختلفة .

ويهدف إلي إبراز أساليب إتخاذ القرار في المؤسسات التعليمية وبيان العمليات الإدارية الرئيسية كالتخطيط والتنظيم في المجال المدرسي .

ثم إبراز أهمية الإشراف الفني والأنشطة التربوية والمدرسية في إطار الإدارة المدرسية الحديثة وأعبائها في حل قضايا المجتمع والبيئة المحيطة بها .

كما يهدف الكتاب الي توضيح الجوانب الإدارية والتطبيقات المدرسية على مستوى المرحلتين الإبتدائية والثانوية في مصر وغيرها من البلاد العربية والأجنبية في ضوء الفكر الإداري المعاصر .

والله ولي التوفيق

(المؤلفان)

## الفصل الأول

* * *

* * *

* * *

* * *

* * *

* * *

* * *

* * *

* * *

* * *

* * *

* * *

* * *

# التعليم والإدارة

# طبيعـــة الإدارة

العلم والتعليم ، ضرورة من ضروريات الحياة للإنسان ، وعن طريقها ، تتقدم البشرية ، وتنهض الأمم ، وتتفوق الشعوب وبالرغم مما قد يتوفر لدى الإنسان - وكذلك الشعوب - من فرص العلم والتعليم ، إلا أن عملية التعليم باعتبارها عملية تربوية ، ينبغى أن يتوفر المسار الصحيح لإتمامها ، والمضى فيها ، ذلك ، أن من أهم مقومات هذا المسار ، معرفة الكيفية التي يتم بها ، وتلك هي ما اصطلح على تسميته بـ " إدارة التعليم " .

فالحياة التعليمية لكل شعب ، أو أمة ، تتضمن - إلي جانب نظم التعليم ، وأساليبه ، وبنيته - كيفية إدارته ، والأسس التي تقوم عليها هذه الإدارة ، حيث تعتبر الإدارة ، مرآة تعكس حياة المجتمع ، وما يتفاعل فيه من حركات فكرية واقتصادية ، وسياسية ، فضلا عن النواحي الجغرافية وغيرها من القوى الموجهة ، كما سيأتى الحديث عنها .

وإذا ما أطلقنا " إدارة التعليم " على العملية التعليمية بصفة عامة ، فإننا عندما نتناول قنوات أو مصاب هذا التعليم ، حيث يتم إنضاج هذه العملية ، فنحن نتحدث حينئذ عن المدارس أو معاهد التعليم ، وهنا نطلق على الكيفية التي يتم بها التعليم فيها "الإدارة المدرسية" على أن كلا من "الإدارة التعليمية" و "الإدارة المدرسية" شقان متلازمان لعمل واحد ، لا يمكن الفصل بينهما .

وفى حديثنا عن إدارة التعليم ، نجد الفرصة سانحة للحديث - بإيجاز - عن الإدارة - على وجه العموم - مما يوضح رؤيتنا لطبيعة هذا العمل . فالإدارة عملية تدخل فى جميع الجهود الجماعية ، سواء كانت خاصة أو عامة ، مدنية أو عسكرية ، كبيرة الحجم أو صغيرة .

وهى العملية التي نستخدمها فى العمل ، سواء فى المدرسة ، أو المصنع ، أو فى المحل التجارى ، أو فى المصرف المالى ، أو فى المؤسسات المختلفة ، ويتم ذلك ، سواء بالنسبة للحكومات ، أو السلطات ، أو الهيئات المحلية ، أو المركزية[1] .

والإدارة ، تختلف فى نوعيتها باختلاف طبيعة المجال أو الميدان ، أو الفرع الذي تتم فيه ، والذى يتأثر - غالباً - بعدة عوامل مترابطة ، منها ، نوع النظام الاجتماعي القائم ،

ومنها درجة المعرفة العلمية والعملية ، ومنها سبل اتصال الناس بعضهم ببعض ، ثم ما يفضله الناس ، وما يتعصبون له إلي غير ذلك من العوامل والعلاقات المتداخلة والمتشابكة .

والإدارة – إلي جانب ذلك – تتكيف وتتشكل تبعاً للإطار الذي يعيش فيه المجتمع ، بنظمه ، وقوانينه ، بل وتنظيماته ، ومدى التقدم الحضاري الذي يعايشه ، فالشعوب البدائية مثلاً لديها نظام إدارى ، ولكنها لا تستطيع تحمل واجبات كثيرة معقدة كالتى تتحملها الشعوب المتحضرة ، أو التي قطعت شوطاً فى مسيرة التقدم .

والحقيقة ، إن كل نشاط جماعي ، مهما كان بسيطاً ، يحتاج إلي إدارة ، ويمكن القول بهذا ، حتى فى أضيق الحدود ، وهو المنزل ، نعم حتى المنزل ، يحتاج إلي إدارة ، وكذا المتجر الصغير ، والمزرعة الصغيرة ، تحتاج إلي من يديرها وينظم عملها .

فالإدارة ، تتميز بحتمية الانتشار فى كل أنواع المنظمات ، ونحن نكاد نعيش معيشتنا المدنية – على وجه التأكيد – ونحيي حياتنا ، كقائمين على الإدارة ، أو كخاضعين للإدارة ، أو على الأقل كمنتفعين بها[1] .

والإدارة ، ليست حديثة ، لكنها قديمة ، ظهرت منذ أن بدأ الإنسان ينتظم فى جماعات ؛ فوجود أشخاص ، أو هيئات مشرفة على هذه الجماعات ، تحكمها ، وتوجه مواردها ، ونشاط أفرادها ، هو نوع من الإدارة .

والتاريخ – قديمه وحديثه – بما تضمنته صفحاته من ثورات أو انقلابات حدثت فى مجتمعات العالم ، يدلنا على أن تلك التغيرات الاجتماعية التي عاشتها شعوب الأرض ، ما هى فى كثير منها ، إلا إعادة النظر فى أساليب الإدارة بها ، وتشكيل طرز الحياة فيها ، فى إطار سمات معينة ، ومن ثم ، فهى عمليات إدارية ، فالانقلاب الصناعي ، والتقدم التكنولوجي ، وما أعقبهما من تحسن فى مستوى المعيشة ، وخير لكثير من الناس فى العصر الحديث ، هذا التحسن والخير ، لا يرجعان إلي الانقلاب الصناعي ، والتقدم التكنولوجي فى حد ذاتهما ، وإنما هما ثمرة الإجراءات ، والتنظيمات الإدارية ، التي صحبت الثورة الصناعية والتقدم التكنولوجي ، فاختراع الآلات الحديثة ، وتطورها فى حد ذاته ، لم يجلب الخير للانسانية ، أو قسم منها ، إنما الذي جلب الخير ، هو كيفية إدارة هذه الآلات ، وتنظيم العمل أو الأعمال المتصلة بها ، وصياغة القواعد ، والقوانين المتعلقة بالعمال وأصحاب رؤوس الأموال ، وتنفيذها ... إلي غير ذلك .

ونحن نعلم ، من وقائع التاريخ ، أن الثورة الصناعية ، عندما قامت ، اقترنت بكثير من السوءات والارتباطات التي جعلتها فى بداية الأمر ، نقمة على كثير من البشر ، وبدون

ثورة أو تغييرات مقابلة في الإدارة العامة ، والخاصة ، من حيث طبيعتها ، وأساليبها ، ما كان يمكن للثورة الصناعية ، أن تعود بمثل ما أتت به من الخير فعلاً[٢] .

وبالرغم من أن الإدارة ، قديمة قدم المدنيات الأولى ، كما حدث في العصور الفرعونية ، حيث يجمع الباحثون على تقدم المصريين القدماء في الإدارة ، ويدللون على ذلك بنجاح جيوشهم ، وسيطرتهم على بلاد أخرى ، وكذلك بالنسبة لتنظيماتهم التعليمية في مدارسهم ، نقول بالرغم من هذا إلا أن تقدم الإدارة ذاتها كان بطيئاً ، إلي حد كبير على مدى العصور ، ولكنها في العصور الحديثة ، بدأت تنمو ، وتمارس بوضوح ، حتى إذا أتى القرن العشرون ، أخذت طريقها إلي الوجود كأحد اهتمامات العاملين في المجالات المختلفة ، ثم أخذت طريقها أيضاً بين العلوم والفنون ، ومن ثم عقدت لها المؤتمرات المحلية والدولية وربما كان أول مؤتمر دولي عقد للإدارة ، ذلك المؤتمر الذي عقد في " براغ " سنة ١٩٢٤ والذي تلاه العديد من المؤتمرات ؛ العامة ، والنوعية .

ولعل في عصرنا الحاضر ، وما نراه من اهتمام الإداريين في شتى مجالات العمل بالنسبة لتنظيم أعمالهم ، أو ما يشرفون عليه من إدارات ، ما يؤكد أهمية الإدارة لنجاح الأعمال ، لا سيما ، ونحن نعيش في عصر تغير ، لم يسبق له مثيل في معدل سرعته وشموله ، وهذا التغير الشامل ، يقتضي - أكثر من أى عصر مضى - وجود إدارة أو إدارات تتسم بالسرعة والحسم ، وتيسر حدوث التغير فضلاً عن توجيهه نحو الخير ، أى نحو فائدة أكبر قدر من المجموع ، إن لم يكن كل المجموع .

ولكن ، ليس معنى هذا ، أن تصاب الإدارة بجنون السرعة ، فتندفع عن غير وعى ، تغير ، وتبدل ، من أجل التغيير والتبديل لذاته .

فالإدارة الصالحة - إلي جانب كونها أداة تغير وتقدم - أداة محافظة واستقرار في المجتمع ؛ فهي إذ تساير التغير ، وتعمل من أجله ، ينبغي أن تهذبه وتنسقه ، وتهدئ من سرعة اندفاعه ، وتسرع من هدوء حركته ، وتحول دون تزعزعه ، وتبعد عنه ما عساه أن يضر به ، وتحل فيه ، من القديم أحسنه ، كل هذا ، وفق الفلسفة والإطار المتجدد الذي تعمل له .

والإدارة - على هذه الصورة - ذات أهمية بالغة في هذه المرحلة الخطيرة من مراحل التطور الحضارى السريع ، الذي يعيشه المجتمع البشري في أيامنا هذه .

ولسنا نبالغ ، إذا قلنا ، إن مستقبل المدنية الحديثة ، وقف على قيام الإدارة بهذه المهمة المزدوجة ، الخطرة ، ألا وهى ، مساعدة التغير على الحدوث ، والعمل على توافق هذا التغير ، واستقراره في الاتجاه المرغوب فيه ، وإذا جاز لنا أن نطلق ذلك على نوعيات الدول في عالمنا المعاصر ، بصفة عامة ، فإننا نراه ضرورياً وبالدرجة الأولى بالنسبة للدول النامية ،

وهى التي فى حاجة إلي مزيد من التطور فى شتى مجالات الحياة ، رغبة فى التخلص من مشكلات التخلف التي تعيش فيها ، على أساس أن الإدارة العامة ، هى إدارة مواجهة هذا التخلف ، الأمر الذي حدا بهذه الدول إلي الإفادة من العلوم الحديثة ؛ كعلم الإجتماع ، وعلم النفس ، والتربية ، والقانون ، وغيرها مما يفيد العملية الإدارية ، ويعمل على نجاحها[٣] .

# مفهوم الإدارة

وفى ضوء ما سبق ، فنحن إذا أردنا تعريف الإدارة ، نجد أنها حظيت بكثير من التعاريف ، التي قال بها المشتغلون بعلم الإدارة .

- من هؤلاء ، من يرى ، أنها : الترتيب والتنظيم الخاص الذي يحقق أهدافاً معينة ، كبرت هذه الأهداف ، أم صغرت .
- فهى بهذا تعتبر ، أي نشاط بشرى ، جماعي ، هادف ، يهتم بتنظيم شئون الجماعة ، ويعمل على تطوير ، وتقديم ما تعمله هذه الجماعة ، تطوراً سريعاً نحو التقدم والازدهار ، وأن يكون ذلك النشاط فى ضوء تنسيق وتوجيه هادفين .
- ومنهم ، من يرى ، أنها : تنظيم معين لتسيير ، وتنفيذ أعمال مختلفة ، يقوم بها عدد من الأفراد ، لتحقيق هدف معين ، بجهد أقل ، وفى وقت أسرع ، ونتيجة أفضل .
- ومنهم ، من يرى ، أن الإدارة فن يحذقه من تمرس عليه ، ويحتاج إلي موهبة ، وابتكار ، وحسن تصرف في تطبيق المعارف والمعلومات .
- وهناك ، من يرى ، أن الإدارة ، علم من العلوم ، له مقوماته ، وأسسه ، وأصوله ، ونظرياته ، وله أن يتطور ، ويتجدد حتى يتلاءم مع ظروف المجتمعات ، ويعايش تقدمها .
- ومن بين هؤلاء : د. جريفيث D. Griffiths هالبين Halpin ، وجزيل W. Getzel أ. كولادراسي A. Colodasci ، وغيرهم .
- كذلك ، هناك ، من يرى ، أن الإدارة ، مهنة لها من يعملون في ميادينها ويسلكون أنماطها ، ويخضعون لضوابطها ، وتقاليدها ، ومتطلباتها ، وأخلاقياتها ، فضلاً عن طبيعة الانتماء إليها[٤] .
- وعلى أية حال فلكل فريق من هؤلاء ، آراؤه ، ومبرراته ، لما ينادى به ، وما يدعم به رأيه ، وما يهدف إليه ، مما يجعل الإدارة ، موضعاً للجدل والمناقشة من حيث مسمياتها ، وطبيعتها .
- والرأى عندنا ، أن الإدارة ، مجال من مجالات الخدمة في المجتمع ، يقوم به فرد ، أو مجموعة من الأفراد ، لديهم من المعرفة ولديهم من المواهب ، ما يجعلهم يمارسون هذا العمل بخبرة ، ودراية ، تكون فى أغلب الظروف ، مبنية على أسس ، وأصول .

ثم هي (الإدارة) تطبيق للمعلومات في ضوء ظروف ، تحتاج إلي دراسة ، وفكر ، كما أنها مجال للابتكار ، وحسن التصريف .

الإدرة والتعليم :

هذا ، بالنسبة للإدارة ، بصفة عام .

أما ، بالنسبة لإدارة التعليم ، بصفة خاصة ، فنرى أن نتناولها – بشئ من التفصيل – يوضح استراتيجية الإدارة ، وأهميتها للعملية التعليمية ، ذلك ، أن التربية (والتعليم جزء منها) في تقدمها ، وتخلفها ، تعبير عن حالة إدارية ، وقصة تطور التربية ، وانعطافاتها الكبيرة ، هى في بعد من أبعادها الأساسية ، قصة تحول من نمط إداري ، تقليدي ، إلي نمط إداري ، جديد ، أو حديث .

فنشوء المدرسة ، كثورة تعليمية في التاريخ القديم ، كان معناه ، قيام إدارة جديدة ، أو عصرية ، غير ما درج عليه الناس فى تعليم أبنائهم ، في البيت والشارع ، ومواقع العمل ، والنشاط فى الحياة .

وتحول التعليم إلي مسئولية الدولة فى العصور الحديثة ، كان معناه انتقال إدارة التعليم من نمط يقوم على العفوية ، أو المبادرات التطوعية الشخصية ، أو المحلية ، واتباع العرف والتقاليد ، إلي نمط جديد ، يعتمد على سلطة الدولة ، وإشرافها ، ويحتكم إلي مجموعة من القوانين ، والنظم ، واللوائح الوصفية ، التي تنظم العمل والتعامل ، داخل المؤسسات التعليمية ، وفيما بينها ، وبعضها مع بعض ، وبينها ، وبين المجتمع الذي توجد فيه .

وبناء على ذلك ، فإن محاولات كثيرة من البلاد العربية – منذ سنوات مضت – استنبات "التعليم الحديث" ، كان معناه ، تبنى إدارة تعليمية جديدة ، غير إدارة الكتاتيب ، وتعليم المساجد ، وهى اليوم ، تعنى تجديد تلك الإدارة ، لتكون قادرة بالفعل على تنمية التعليم الحديث الملائم(*) .

وما نقوله عن البلاد العربية ، نستطيع أن نقوله أيضاً على غيرها من دول عالمنا المعاصر ، التي تهدف إلي تطوير التعليم فيها .

وهكذا ، يدلنا استقراء التاريخ على قاعدة ذهبية فى العمل التربوى ، مؤداها أن كل تطوير للتعليم ، قوامه ، تطوير فى إدارته ، ومن ثم ، فإن الاستراتيجية السليمة لتطوير النظم التربوية ، هى تلك التي تأخذ فى صلب حسابها ، تطوير إدارات هذه النظم وتجديدها .

ويمكن الذهاب أكثر من ذلك في حالة البلدان النامية – التي تعكس بحكم أوضاعها الحضارية ، تخلفاً أو قصوراً إدارياً – إلى حد القول بأن الاستراتيجية المثلى لتطوير النظم التربوية ، هي إعطاء أولوية – إن لم تكن الأولوية بالفعل – لتحديث ، وتجديد إدارتها التعليمية .

نعم ، لقد شهد القرن العشرون – كما سبق أن ألمحنا – في بدايته ميلاد علم الإدارة ، ومحاولة إقامتها على أسس من الدراسة والبحث ، وبدا ذلك واضحاً أول الأمر في مجال إدارة الأعمال ، ثم انتقل إلي الإدارة العامة وفروعها ، ومن بينها ، إدارة التعليم ، كما بدا واضحاً في المجال العسكري ، الذي ندين له أصلاً بكثير من المفاهيم والمصطلحات والأساليب الإدارية .

ولقد أدى وضع الإدارة في هذه المجالات وغيرها ، تحت مجهر الدراسة والبحث ، إلي التعرف على طبيعتها ، وإلي التوصل إلي كثير من الحقائق ، والمبادئ التي أسفرت ممارستها ، وإعادة تمحيصها عن تطوير العمل الإداري في بعض بلدان العالم ، وأصبح لزاماً على كل مشتغل بالإدارة ، أو مرشح لها أن يلم بأطراف علمها الجديد ، ويهتدي به في عمله على بصيرة ، وغدا الإداري الكفء هو من يستمد سلطته من عمله ، أكثر من مركزه أو الصلاحيات التي تمنحها له القوانين واللوائح .

وفي السطور التالية ، نتناول بالتحليل ، طبيعة الإدارة ، وصلتها بالتعليم :

# أولاً : ماهية الإدارة بالنسبة للتعليم

نستطيع أن نقول ، إن الإدارة ترجمة للأفكار أو النظريات أو الفلسفات إلي واقع كما أنها أداة توجيه التغيرات الاجتماعية والتيارات الثقافية نحو الخير أو الشر بالإضافة إلي أنها عامل أساسي في تسهيل التغيير ، واستقراره ، وهذا ، يصدق على الإدارة التعليمية ، باعتبارها نوعاً من الإدارة العامة ، فضلاً عن أنها متصلة بالتعليم ، والتعليم ، سبيل أساسي لتحقيق الأهداف القومية ، وذلك بإعداده النشء ، وتدريبه الكبار ، للاضطلاع بالأدوار الاجتماعية ، والاقتصادية ، والسياسية ، التي تترجم عن تلك الأهداف ، وهو بهذا عملية ذات أهمية بالغة في التوجيه ، والتحسين والتجديد الاجتماعي ، وتتوقف قدرة التعليم في أداء هذه العملية ، على إدارته ، ذلك أن إدارة التعليم ، هي أداة السيطرة على هذه العملية ، وتنظيمها ، وتوجيهها ، وتقويمها ، فإذا كانت هذه الأداة بالية ، أو عتيقة ، أو فاسدة ، أو معطلة ، فإنها – ولا شك – تؤثر في أداء التعليم لهذه العملية بنجاح ، وكفاية .

وقد دعا هذا ، بعض الباحثين ، إلي القول بأن قوة التعليم ، تكمن في إدارته ، وليس في مادة التعليم ذاتها .

فنحن ، قد نقدم لأبنائنا في مدارسهم ، ما يعبر عن عالمنا المعاصر ، وما يتسم به من تطور سريع ، وما يصف أنماط الحياة المعاصرة بالتغير والسرعة في التقدم ، وفي نفس الوقت ، يتعرض هؤلاء الأبناء – داخل مدارسهم – إلي عمليات إدارية عتيقة ، لا تتمشى مع اتجاهات العصر ، مما ينتقص من قيمة العملية التعليمية ، ويصيب فاعليتها بالإحباط .

وهنا ، يمكننا ، أيضاً ، أن نقول ، إن التنظيم التقليدي للتعليم ، قد لا يكون من المرونة بمكان ، بحيث لا يمكنه مواجهة متطلبات العصر ، وما تهدف إليه مناهج التعليم ، وقد يتسبب ذلك في حدوث فجوة كبيرة بين العمل من أجل تحقيق التطور ، والتقدم ، وبين الممارسات التعليمية ، والأساليب الإدارية البالية ، إذ ينبغي توفير المناخ التنظيمي ، الذي يستجيب للتجديد ، والتطور ، ويشجع ، ويؤازر ما يقدم للناشئين من برامج ، وما يمرون به من خبرات ، وما يمارسونه من أنشطة ، ومن ثم ، فإن إدارة التعليم ، عامل هام لإتمام التعليم نفسه ، على أن العنصر البشري – وهو المحرك لمستحدثات الإدارة – هو الدعامة الأساسية في نجاح فاعليتها .

وهنا ، قد يعرض لنا السؤال التالي :

ماذا نفيد من دراستنا لإدارة التعليم ؟

لدراسة إدارة التعليم (بصفة عامة) العديد من الفوائد ، في مقدمتها ، فائدتان ، الأولى ، ناحية نظرية ، معرفية ، والثانية ، ناحية عملية ، تطبيقية .

ذلك ، أن كل من يعمل في مجال التربية والتعليم ، يجد نفسه في حاجة إلي معرفة ما يدور في محيط عمله ، وما يتفاعل فيه من حركة ، وما تتضمنه ديناميكية العمل داخل هذا المجال ، فليست العملية التربوية ، مجرد أداء ، أو تنفيذ مناهج أو ممارسة أنشطة ، أو انتظام تلاميذ في صفوف دراسية ، وانتقالهم من مرحلة تعليمية إلي أخرى ، أو إصدار قرارات تعيين ونقل وترقية العاملين في الميدان التعليمي ، ولكنها تعنى إلي جانب هذا كله ، الكيفية التي يتم بها إعداد جيل من الناشئين للحياة ، إعداداً جيداً ، تسهم فيه هذه العمليات جميعها .

ومن متطلبات وضوح الرؤية للمشتغلين بالعملية التعليمية ، أن يدركوا جوانب عملهم ، ليتبينوا كيف تتم هذه العملية الحيوية ، وهذا الإدراك من ضروريات عمل المعلم ، وهو من متطلبات عمل مدير المدرسة ، وهو كذلك ، من مستلزمات عمل الإداريين ، والفنيين بقطاع التعليم ، كحصيلة تثقيفية تتم بها المهمة الوظيفية لهم ، فضلاً عن إثراء معلوماتهم وأفكارهم .

وتلك هي الغاية الأولى ، أو الهدف المعرفي من دراسة إدارة التعليم .

أما الفائدة العملية ، فمن المفيد حقاً للعاملين في مجال التربية والتعليم ، معرفتهم بطبيعة الإدارة ، ووقوفهم على ما يجري حولهم من عمليات ذات صلة إدارية أو فنية ، تمكنهم من التبصر بعملهم ، ومن ثم يستطيعون ممارسة ما عرفوه ، ولكن الفائدة الكبرى ، تتحقق عندما يتمثل ذلك فيما يقومون به من أعمال ، وتتحول هذه المعرفة إلي سلوك ، يتلاءم ومتطلبات عملهم ، ومن ثم ، تتحول مفاهيمهم إلي أنماط عملية ، تثرى خبراتهم ، لا سيما ، إذا كانت هناك نماذج متنوعة ومقارنة لإدارة التعليم في دول مختلفة ، وقطاعات تعليمية متباينة ، يمكن الإفادة منها ، في ضوء المواءمة الثقافية المناسبة .

وتلك ، هي الغاية الثانية ، أو الهدف التطبيقي من دراسة إدارة التعليم .

## ثانيا : إدارة التعليم مسئولية قومية

من الحقائق المعروفة ، أن التعليم خدمة من الخدمات ذات الأهمية الكبيرة للمجتمعات الإنسانية ، فعن طريقه يتم إعداد القوى البشرية المدربة ، التي تمد المجتمع بنوعيات المعرفة ، والفكر ، والابتكار ، ثم التقدم ، والازدهار .

ومن الحقائق ، أيضاً ، أن التعليم لا يتم فى فراغ ، بل أنه يتم عن طريق مكونات بشرية ، ومكونات معنوية ، فالعاملون الذين يعتبرون المحور الرئيسي ، الذي يدور عليه العلم والتعليم ، هم البشر ، أما ما يستلزم هذا العمل من أدوات وأجهزة ومختبرات ، إلى غير ذلك من التجهيزات التربوية ، وهو ما يعبر عن الوجود المادى ، فإنه بمثابة المحور الثاني ، الذي يدور عليه العلم والتعليم .

وإلى جانب هذين المحورين الرئيسيين ، هناك ما يوجه هذه العملية القيادية ، ويقف خلفها ، يحركها ، ويدفعها إلى حيث يريد المجتمع الذي تتم فيه ، وهذا يتمثل في الفلسفة التربوية التي يأخذ بها المجتمع ، أو تؤمن بها الدولة ، فالتشريعات الدستورية ، والقوانين ، والقرارات ، واللوائح المنظمة لمسار التعليم ، وأوضاعه ، ومتابعة التنفيذ ، وتقويمه ، .. كل هذه تنظيمات قومية ، ومؤشرات تدل على مدى المسئولية التي تضطلع بها إدارة التعليم ، بل أكثر من ذلك ، فإن عوامل المجتمع ، أو القوى الثقافية فيه ، تشترك في إحداث ، وإتمام عملية العلم ، والتعليم .

والتعليم ، بعد هذا كله ، غايته النهوض بالمجتمع ، ولكي تتم هذه النهضة ، لابد من توافر المناخ المناسب لها (بمن فيه ، وبما فيه) ، ولا يتوافر هذا المناخ ، إلا إذا تضافرت الجهود ، ونظمت ، وتم التنسيق بينها ، وأدرك العاملون حقيقة عملهم ، وأهميته ، وأن ما يقدم من أعمال ، هو فى واقعه ، اضطلاع بمسئولية قومية ، كل من يسهم فى أدائها ، يتحمل نصيبه منها ، ويشترك فى هذا الأداء ، جميع العاملين فى هذا القطاع الخطير من قطاعات المجتمع ، وهو التعليم ، فهو ليس بالجهد الفردى ، ولكنه جهد جماعى ، ومسئولية قومية .

كذلك ، فإن الإطارات التنظيمية للتعليم ، وما تأخذ به الدول من المستويات القومية والإقليمية ، والمحلية ، هذه الإطارات ، التي تنتظمها وحدة عضوية ، ديناميكية ، هي في واقعها ، إحساس بالمسئولية القومية ، بما تهدف إليه من تهيئة فرص العلم والتعليم للأجيال المتعاقبة ، وإعدادهم للحياة في مجتمعاتهم ، يسهمون في تطويرها ، ويتولون مقدراتها .

# ثالثا : إدارة التعليم ، مهمة إجتماعية

الإدارة ، أولاً ، وقبل كل شئ ، تحدث فى إطار اجتماعي ، تؤثر فيه ، وتتأثر بـه ، وهى فى كل الأحوال ، وليدة حاجة ، أو حاجات اجتماعية ، وقيامها فى الأصل ، من أجـل فائدة عامة للمجموع ، أو لقطاع من هذا المجموع .

ثم إن الإدارة ، تنظيم لجماعة من الأفراد ، بينهم تفاعل أفقى ورأسي ، هـو أساس كل عملية اجتماعية ، وبعبارة أخرى ، هى نظام اجتماعي فيه تفاعل بين الأفراد ، داخل هذا النظام ، مع بعضهم البعض ، ومع من يوجدون خارجه ، مـن أجـل الوصـول إلي هـدف ، أو أهداف جماعية .

فالإدارة ، اصطلاح ، يستخدم في وصف جانب للحياة في التنظيم الاجتماعي .

وحيث أنه لا يوجد جانب للحياة غـير مرتبـط بـالتنظيم الاجتمـاعي ، فإن الإدارة جزء مكمل للحياة البشرية نفسها[٦] .

هذا ، بالنسبة للإدارة ، بصفة عامة ، فإذا انتقلنا إلي إدارة التعليم ، نجد أنها (سواء على المستوى القومى ، أو الإقليمى ، أو المحلى ، أو على المستوى المدرسى المحـدود) تتـم فـى وسط اجتماعى ، قوامه مجموعات متفاعلة من القـوى البشـرية ، هدفهـا خدمـة التلميـذ ، أو التلاميذ ، وهؤلاء هم ، قوام الأجيال الناشئة ، والتي تمثل طلائع المستقبل ، أو اللبنات الأولى فى نهضة المجتمع .

وإدارة التعليم ، ليست عملية إشرافية ، تتولاها هيئة ، أو سلطة معينة ، فحسب ، ولكنها تشمل أكثر من ذلك ، فهناك التنظيمات التعليمية ، وهذه نابعـة مـن حيـاة المجتمـع ، وهناك المناهج الدراسية ، وما تشتمل عليـه مـن برامـج وأنشـطة، وطرائـق تعليـم وتدريـب ، وهذه من وسائل تربية أبناء المجتمع ، وهناك الحياة المدرسية ، بما تشمله ومـا تهـدف إليـه مـن الكشف عن ميول التلاميذ ، وقدراتهم ، واستعداداتهم ، وتوجيهها الوجهة السـليمة ، الـتي تمكنهم من فهم الحياة حولهم ، وتمكنهم من تكامل شخصياتهم ، وهذه أيضاً من دعـائم تقـدم المجتمع ، كذلك ، هناك أساليب تقويم العمل المدرسى ، وتوجيهه ، وهذه أيضاً لصـالح أبنـاء المجتمع .

فالمدرسة – بما فيها من علوم ، ومعارف ، وما لديها من قنوات اتصال بينها وبين المجتمع – هي في حقيقتها ترجمة لأهداف المجتمع ، ونبض حي لحياة الشعوب .

والكوادر الوظيفية (إدارية كانت أو فنية) وما تؤديه من خدمات ، سواء للعلم ذاته ، أو للمعلمين أنفسهم ، أو للمتعلمين ، وبيئاتهم التي يعيشون فيها ، هذه أيضاً في خدمة المجتمع ، وبالتالي ، فإن إدارة التعليم ، تعتبر مهمة اجتماعية ، تستوجب جماعية العمل ، وتستهدف فائدة الجماعة .

# رابعاً : إدارة التعليم ، عملية تكنولوجية

التكنولوجيا ، هى العلم التطبيقي أو التطبيق العلمي ، وبعبارة أخرى ، هى علم تطبيق المعرفة في الأغراض العملية ، وبهذا يكون صلب التكنولوجيا ، هو مجموعة المعارف ، والأساليب العلمية ، المنظمة ، التي تستخدم لحل مشكلات عملية .

ومن المرجح ، أن كلمة " تكنولوجيا " تعني " المعالجة المنظمة " في اللغة اليونانية القديمة .

ومن ثم ، فإنه يمكن تعريف التكنولوجيا الإدارية ، بأنها مجموعة المعارف العلمية ، والأساليب المنظمة التي تطبق فى مواجهة المشكلات العملية ، بغية حلها فى ميدان الإدارة ، دون أن يعنى ذلك – بالضرورة – استخدام الالات فى التطبيق[٧] .

ولقد اعتمدت الإدارة ( في كل وظيفة من وظائفها ) منذ تميزت كظاهرة اجتماعية ، على المعلومات ، فى توجيه نشاطها . وعندما سارت في طريق العلم – مع مطلع القرن العشرين – زاد اهتمامها بالمعارف ، والمعلومات ، سواء كان ذلك في المجال النظري ، أو المجال التطبيقي .

وفي عالمنا المعاصر ، حيث تزداد المعلومات ، وتكثر ضروب المعرفة ، نجد الإدارة ، بما تشمله من تخطيط ، وتنظيم ، وتنسيق ، واتصال ، لابد لها من مواكبه العصر ، إذ لم تعد قوة الأمم في مجرد ما تفخر به ، أو تختزنه من معارف ، ومعلومات ، وإنما في كيفية السيطرة على هذه المعارف ، والمعلومات ، وكيفية معالجتها ، وكيفية اختصار المسافة بين ظهورها ، وتطبيقها ، ومدى تداولها ، ونشرها ، والإفادة منها ، في كيفية ملاءمتها لطبيعة العصر ، ومن ثم ، فإن قوة الإدارة العصرية ، وكفاءتها ، تكمن في مدى توافر المعلومات المنظمة لديها ، إلي جانب ، يسر استخدامها لها ، وعملها على بصيرة بمقتضاها .

وبالتالى ، فإن التكنولوجيا الإدارية – بهذا المفهوم – هى الوجه العملى ، أو الامتداد الجديد لعلم الإدارة ، الذي أخذ في النمو ، منذ أوائل قرننا العشرين ، نتيجة اصطناع الطريقة العلمية فى النظر إلي العملية الإدارية ، وتوجيهها ، وهو وجه ، أو امتداد ، يركز على الأساليب ، والوسائل التي تستخدم فى مواجهة المشكلات الإدارية ، أكثر مما يركز على النظريات ، والأبحاث الأساسية التي تستهدف التوصل إلي المبادئ ، والمفاهيم العامة . وبالرغم من ذلك ، فإن كثيراً من دول عالمنا المعاصر (وبخاصة النامية منها) تكاد تكتفى بما توافر لديها من أجهزة حديثة ، وإلكترونيات دقيقة ، وآلات حاسبة .. الخ ،

تستطيع بواسطتها التغلب على كثير من مشكلات الوقت ، والجهد ، والمال ، في العمل الإداري ، ونسيت هذه الدول ، أن مقتضيات العصر ، والتكنولوجيا الإدارية السليمة ، تكمن في أسلوب أداء الإنسان نفسه وتفاعله مع التكنولوجيا المعاصرة ، علماً ، وعملاً ، وإيماناً بضرورة التجديد والتطوير ، وهذا يتمثل فيمن يعمل في مجال إدارة التعليم ، على اختلاف مستوياتها .

هذا ، من ناحية ، ومن ناحية أخرى ، فإن تكنولوجيا إدارة التعليم ، تمكننا إلى حد كبير – من معالجة قصور الحاضر ، فضلاً عن تبصرنا بواقعة ، بالإضافة إلي معاونتنا في رسم السياسة التعليمية ، وتصورنا لأوضاعها المستقبلية ، الأمر الذي يدعونا إلي اعتبار تكنولوجيا الإدارة التعليمية ، عملية تقويم في كثير من مجالاتها .

# خامساً : إدارة التعليم ، عملية إنتاج

ينبغى ، ألا يكون فى الحسبان ، أن الإدارة ، عملية هيمنة المسئولين على العمل من حيث الشكل ، فحسب ، إذ أنها في واقعها ، عملية إنتاج بالمحتوى ، والمضمون ، وأداة لتحقيق الأهداف .

فالغاية من جعل السلطة فى أيدى القائمين على الإدارات ، أو إحداث تعديلات ، أو تغييرات في كيفية سير الأعمال في الهيئات المختلفة ، هى الوصول إلي إنتاجية أفضل ، أو على الأقل ، تحقيق مستوى معين من الإنتاج في العمل ، ناهيك عن طبيعة هذا العمل ، حسبما تمليه نوعيته ، ومواءمته لمتطلبات الحياة .

وإذا كان هذا القول ، ينطبق على ما يمارسه الأفراد في مجتمعاتهم (على وجه العموم) فما أحرى هذا ، فيما يتصل بالعملية التعليمية التربوية ، فإجراء التخطيط للعمل التعليمي ، ووضع البرامج ، وبنية هياكل التعليم ، هدفها الإنتاج ، والقيام بعمليات الإدارة ، والإشراف والتوجيه ، من قبل المسئولين (كل بقدر صلاحياته) هدفه الإنتاج .

وحياة التلاميذ فى مدارسهم ، بما تشمله من تحصيل للمعرفة ، واستيعاب للمعلومات ، وممارسة للأنشطة ، وإعداد للمواطنة من خلال دراساتهم بالمراحل التعليمية ، عملية إنتاج ، ولكنه إنتاج مؤجل نسبياً ، وإنتاج غير منظور فى حينه .

والتفاعل الذي يحدث بن المدرسة أو المنشآت التعليمية وبيئتها ، ومدارسة مشكلات البيئة ، والتغلب عليها ، والعمل على إفادتها ، عملية إنتاج ، إلي غير هذه النماذج المكونة لنسيج الإدارة فى التعليم بشقيه ، العام والمدرسى ، وكلها عمليات إنتاج ، يكمل بعضها ، البعض الآخر ، فالإدارة فى مصطلحها الحديث ، هى العملية التي يتم بمقتضاها تعبئة الموارد البشرية ، المادية ، وتوجيهها لخدمة أغراض المؤسسة التي تقوم من أجلها ، وهى بالتالى ، بالنسبة للتعليم ، مجال حيوي ، وتطبيق مباشر لخطط استثمار رئيسي ، وهام فى المجتمع البشري ، وهو استثمار الإنسان ، بعقله ، وفكره ، وإنتاجيته بصفة عامة ، باعتباره القوة الدافعة للإنتاج في مجتمعه ، وهو في نفس الوقت ، أحد نواتج هذه القوة .

# سادساً : إدارة التعليم ، عملية استثمار

إذا كان للإقتصاد بأنواعه ، سبله الاستثمارية ، فإن التعليم ، لا يقل في استثماره عن تلك الأنواع ، باعتبار أن ركيزة الاستثمار فيه ، هم البشر .

ولما كانت القوى البشرية ، هى صانعة الاستثمار ، وبها تتم عملياته ، فهى بالتالى أغلى دعامات الاستثمار ، وركائزه ، بصفة عامة ، والحفاظ على هذه الثروة البشرية ، يعتبر حفاظاً على الثروة القومية للشعوب .

وتلعب الإدارة ، دوراً هاماً فى هذا المجال ، فعن طريق إدارة التعليم ، بما تشمله من عمليات تربوية ، متعددة الاتجاهات ، متشعبة الجوانب ، يتم استثمار تلك الأعداد الهائلة من الأجيال ، والتي تثرى بدورها مجالات الحياة ، بعلمها ، ومعرفتها ، وخبراتها ، وفكرها المتجدد ، بتتابعها ، وتعاقبها ، والإدارة هنا ، بمثابة المحرك ، الذي يحول الطاقة البشرية الكامنة ، إلي أقصى حد تمكن الإنسان قدراته من استغلالها ، وتوظيفها في مجال الاستثمار ، بل إنهم يرون في سوء الإدارة ، فقداً مباشراً ، ومهدوراً ملموساً ، في إنتاجية البشر ، وعمالة الإنسان .

ولعل هذا ، يؤكد ضرورة تزويد المنشآت التعليمية بالإداريين والفنيين الأكفاء ، ذوى الإعداد الجيد ، والمعرفة الجديدة المتطورة ، ومن العناصر الطيبة ، ذات القابلية للاستمرار ، والابتكار فى التخطيط ، والتنفيذ ، ثم القدرة على مواكبة التغيرات المتتابعة فى عالمنا المعاصر ، لأن هذا ، ينعكس بدوره على الأجيال التي تتلقى التعليم والتدريب ، فإن كانوا اليوم فى طور الإعداد ، فهم فى الغد ، يمارسون العمل ، ويتحملون المسئولية ، وبجهودهم تنهض مجتمعاتهم ، ذلك ، أن تنمية الموارد البشرية – عن طريق تعليمها وتدريبها – فى مقدمة ضروريات النمو الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للشعوب ، وحينئذ ، يكون عائد التعليم ، قد تحقق ، وتكون حصيلة الانفاق عليه ( على اختلاف نوعياته ) قد حققت أهدافها .

# سابعاً : إدارة التعليم ، عملية قيادية

قبل الحديث عن مهمة القيادة في إدارة التعليم ، نرى أن نجيب عن السؤال التالى :

إلى أى مدى يرتبط مفهوم القيادة ، بمفهوم الإدارة ؟

هناك ، من يرى أن القيادة ، تتصل بالسلطة ، والقدرة على التأثير ، وامتلاك النفوذ ، بينما تتصل الإدارة ، بنواحى الممارسة والتنفيذ من واقع تنظيمات العمل ، وما لها من أصول ، وقواعد ، ومن ثم ، يستمد الإداري ، سلطته من هذا الواقع .

وهناك ، من يرى أن القيادة ، تتمثل فى القدرة على التغيير ، وإحداث ما هو جديد ، بحيث يدفع العمل إلي مزيد من التقدم ، بينما تتمثل الإدارة في الحفاظ على استمرارية العمل ، واستقراره .

وهناك ، رأى ثالث ، فحواه أنه إذا كانت القيادة تهدف إلي تحقيق السياسة المرسومة كغاية لها ، فإن الإدارة ، تعتبر وسيلة للوصول إلي هذه الغاية ، بما توفره من ظروف مناسبة ، وإمكانيات مادية ، وبشرية[٨] .

والرأى ، عندنا ، أن القائد فى عمله ، هو إدارى بالضرورة ، ولكن الإدارى ، قد لا يكون قائداً ، بما يتضمنه مفهوم القيادة ، من حيث الريادة ، وسلطة النفوذ وبالرغم من ذلك ، فإن استراتيجية الإدارة في التعليم ، تتطلب ممن يعمل بها ، مشاركة إيجابية ، تتضمن إدراكاً كاملاً ، وفهماً واعياً ، وسياسة رشيدة ، وتوجيهاً سليماً ، يتمثل في عمل ناجح ، وغاية محققة ، وهذا لا يتأتى إلا عن طريق وجود ديناميكية حية ، تفيد من الطاقات المختلفة ، العاملة ، والتي تعتبر كأعضاء أوركسترا ، أى أنه لابد من وجود رابطة عضوية بين تنظيمات العمل ، وقيادته[٩] .

وإذا كان هذا ، هو تصورنا لمدى الارتباط بين القيادة ، والإدارة ، فإلى أى مدى ، ينطبق على إدارة التعليم ؟

من المعلوم ، أن للتعليم – فى عصرنا الحاضر – إدارته التي تتولى قيادته فى قطاعاته المختلفة ، وهذه القطاعات ، ذات أحجام كبيرة فى كيان المجتمع ، حيث تستوعب أعداداً هائلة من القوى البشرية ، ذات أوصال مترابطة بين الماضى ، والحاضر ، والمستقبل ، فتعليم اليوم ، ليس وليد الساعة ، ولكن إرهاصاته ، قد سبقت من قبل ، وهو في ذاته ، تمهيد لتعليم الغد (إذا لم يتعرض لتغيرات جذرية أو بديلة) الأمر الذي يلقي على إدارة التعليم ، مسئولية قيادية على جانب كبير من الأهمية .

والتعليم ، لا يؤتي ثماره ساعة الأخذ به – كما هو معروف – ولكنه يمتد ليشمل أجيالاً متعاقبة ، حتى ترى النور هذه الثمار ، في صورة خدمات متنوعة ينعم بها المجتمع .

كذلك ، فإن بنية التعليم ومحتواه ، تنضج ثماره ، عندما تكفل له متطلبات الإنضاج الجيد .

وهنا ، تبرز أهمية إدارة التعليم – بعناصرها الشاملة – ومعرفة كيفية حركته وحقيقة أوضاعه ، وهذه كلها ، من متطلبات الإنضاج المنشود .

وإذا كانت قطاعات الحياة ، ومجالاتها في حاجة إلي من يديرها ، ويتولى الإشراف عليها ، فما أحرى مجال التعليم بالإدارة الرشيدة .

وهنا ، ينبغي أن نفرق بين إدارة التعليم ، وإدارة غيره من المؤسسات ، أو الأعمال ، فليس الغرض من إدارة التعليم ، هو التسلط ، أو مجرد الحزم في مجريات الأمور ، أو إصدار الأوامر والنواهي ، ولكنها ، عملية بناء ، ومواكبة للتقدم الذي يدفعه العلم ، إلي جانب أنها عملية حفاظ على التراث الحضاري ، والانتماء القومي لأجيال المتعلمين من أبناء المجتمع ، ولابد لها من مجموعات متكاملة ، تقود مسيرتها ، تشاركها ، وتحدوها ، وتتابع ممارستها ، ومن ثم ، فهي عملية قيادية ، وسياج قيادي ، تتم بداخله عملية البناء الفكري ، وتشييد كيان الشعوب ، عن طريق إعداد أبنائها ، إعداداً علمياً ، وتربوياً .

إن الإدارة التعليمية ، ليست عملية عشوائية ، روتينية ، ولكنها ، عملية ذكية ، واعية ، تلقى على من يتولاها ( على اختلاف مستوياتها ) في دول العالم ، تبعات ، تجعلهم يقومون بأدوار قيادية في مجالات عملهم .

ولذا ، ينبغي ، أن تسير الإدارة الجيدة ، جنباً إلي جنب ، مع الهياكل التعليمية ، وفقاً لأوضاع المجتمع ، وفي ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة ، والتي ترمي إلي تحديث أساليب الإدارة ، رغبة في المزيد من العائد التربوي ، المثمر ، وهنا يكون للقيادة مهمة التوجيه ، والترشيد ، والمتابعة .

# ثامناً : إدارة التعليم ، عملية إنسانية

إذا كانت الإدارة في قوامها ، عملية ديناميكية ، تلعب القوى البشرية دوراً هاماً وأساسياً فيها ، فإن القوى المادية ، بما تتضمنه من أموال ، وأبنية ، وتجهيزات ، وأدوات ... الخ ، تمثل الناحية الميكانيكية ، بالإضافة إلي الناحية المعنوية ، بما تشمله من : قوانين ، ولوائح ، وقرارات ، ومنشورات ، مهمتها تنظيم العمل فيها ، لكن الجانب الإنسانى ، بما يتوافر فيه من عقول واعية ، ذات فكر ذكى ، وما تعيش فيه من قيم ، ومبادئ ، وأنماط سلوكية ، ثم ما يوجد من نفوس مقبلة على العمل ، متحمسة له ، وأيدى أمينة ، ترعاه ، وتحرص عليه ، هذا الجانب الإنسانى ، فى مقدمة العملية الإدارية ، ومتكامل مع الجانبين الآخرين ومن ثم ، تكون الإدارة ، عملية تكاملية بين النواحى الثلاث ، الإنسانية ، والمعنوية والميكانيكية .

هذا ، بالنسبة للإدارة ، بصفة عامة ، أما بالنسبة لإدارة التعليم ( بمستوياتها المختلفة ) ، فنحن نلمس بوضوح ، ضرورة التأكيد على العامل الإنسانى ، فالعاملون في هذا المجال ، من قادة تربويين ، ومعلمين ، وطلاب وأولياء أمور ، وغيرهم كالإداريين ، والفنيين ، أى مجموعة العمل والتعامل ، كل هؤلاء ، يستوجب العمل معهم ، توافر علاقات إنسانية ، سليمة ، ومتسقة ، ترعى ما لدى الأفراد من دوافع ، ذات صلة بالعمل ، أو تأثير فيه ، وتقدر ما يوجد بينهم من روابط ، وتحدد ما يعنيهم من مفاهيم ، أو طرائق عمل ، أو طرز تعامل ، وهي في الوقت ذاته ، لا تسمح بالتهاون على حساب الوصول إلي الهدف ، بل تحرص عليه ، وتتوخى الصالح العام لمتطلبات العملية التربوية ، وهذا ما يجعل العملية الإدارية ، عملية إنسانية ، بالدرجة الأولى ، وتلك هى "المهارة الفنية" التي ينبغى أن تتوفر ، وتنمى لدى كل إدارى ، وبدونها ، لا يكون إدارياً ناجحاً .

وتدل الأبحاث الحديثة على أن فشل كثير من الإداريين في عملهم ، وفي تحقيق أهداف هذا العمل ، مرجعه نقص فى المهارة الإنسانية عندهم ، أكثر من أن يكون قصوراً فى مهارة العمل نفسه .

بل ، إن بعض الباحثين ، يرون أن كثيراً من المشكلات المتعلقة بالإدارة والعمل ، أساسها (إنسانى) .

# تاسعاً : الإدارة كمظهر للسلطة

يرى فريق من رجال الإدارة ، أن السلطة مظهر من المظاهر التي تقترن بالإدارة ، فالنفوذ الذي يصاحب الرئيس ، أو القائد ، أو من يتولى زمام الأمور ، لعمل ، أو هيئة ، ثم قدرته على إتخاذ القرارات ، وقبول ذلك من المرءوسين ، أو العاملين معه ، هو في واقعه ، تعبير عن السلطة ، ذلك أن مفهوم السلطة ، يعنى الشرعية ، والحق في إتخاذ القرارات ، وأن مفهوم النفوذ ، يعنى القدرة العملية على إتخاذ قرارات مؤثرة ، وفعالة .

ومن ثم ، فإن بعض المتخصصين ، يرون أن جوهر عملية الإدارة ، يكمن فى عملية إتخاذ القرارات وكيفية تنفيذها .

أى أن مجال الإدارة ، مجال إجرائى ، وهذا ، يقتضى تنسيق الجهود ، وتنظيم الأنشطة ، واستغلال الإمكانيات ، واستخدام الوسائل فى مناخ مشبع بالتعاون ، يسمح بالتنفيذ الكفء ، والوصول إلي الغاية ، ومن ثم ، ترتبط أهمية القرار بمدى نجاحه ، أو بمدى ما نتج عنه ، فضلاً عن أن عملية إتخاذ القرار ، هى مسئولية كل من يتأثر به .

فعملية إتخاذ القرار ، ليست عملية عشوائية ، تتم بطريق الصدفة ، ولكنها عملية ، قوامها الذكاء والتبصر والادراك ، تتم نتيجة لتفاعل عدة عوامل (ديناميكية) رغبة فى تحقيق هدف معين ، أو أهداف معينة .

وهذا ، يعنى أن وظيفة الإدارة ، تتركز فى توجيه نشاط الجماعة ، وبالتالى ، فى تنمية ، وتنظيم عملية إتخاذ القرارات بطريقة تجعلها فى أقصى درجات الكفاءة الممكنة .

أما الكيفية التي يتم بها إتخاذ القرارات ، فإنها تمر بعدة خطوات ، على النحو التالى[١٠] :

<u>أولاً :</u> التعرف على المشكلة ، وتحديدها لمعرفة الهدف من إتخاذ القرار .

<u>ثانياً :</u> تقييم المشكلة ، وجمع بياناتها ، وتنظيمها ، ومعرفة مدى كفايتها .

<u>ثالثاً :</u> وضع معايير للحكم ، يمكن بها تقييم الحلول المقترحة للمشكلة ، أو الحل البديل .

<u>رابعاً :</u> اختيار الحل المفضل (إذا تعددت الحلول) والتنبؤ – إلي حد ما – بما قد ينتج عنه .

<u>خامساً :</u> تنفيذ الحل (أو اتخاذ القرار) مع مراعاة مقومات التنفيذ وإمكانياته .

<u>سادساً :</u> تقويم نتائج القرار فى ضوء الأهداف المرجوة منه .

وبالإضافة إلي ذلك ، فإن طرفي عملية إتخاذ القرار ، هما ، الجهة المصدرة له ، والجهة المنفذة لما تضمنه ، ومن ثم ، فإنه لنجاح القرار ، ينبغي أن يراعى فيه ، مدى ارتباطه ، ارتباطاً عضوياً بالجهة التي تصدره (وزارة التربية والتعليم ، مثلا) والجهة التي تقوم على تنفيذه (مديرية التربية والتعليم على سبيل المثال) ، ثم الجهات التي تمارس هذا التنفيذ (المدارس والمنشآت التعليمية) .

وإذا كانت الإدارة ، تعني إتخاذ القرارات، فهل يعني ذلك ، أن الإدارة العامة للتعليم أو الهيئة المسئولة والمهيمنة عليه ( كوزارة التربية أو التعليم ) لا تكون قراراتها موضع نقاش بالنسبة للادارات الفرعية ، أو القطاعات المسئولة عن التعليم بمستوياتها المختلفة ؟

الواقع ، أن القرارات التي تتخذها السلطات العليا في الدولة ، وتصدرها إلي الجهات والهيئات التابعة لها لتنفيذها ، قد يكون من الصعوبة ، إتخاذ قرارات مضادة ، أو معطلة ، أو معدلة لها ، من قبل تلك الجهات التابعة ، باعتبار أن السلطات العليا ، هي بمثابة هيئات تشريعية ، تنظيمية ، وقيادية في نفس الوقت .

ولكن ، تستطيع السلطات المحلية ، أو القيادات الصغيرة ، إذا ما عن لها أمر حتمي ، وليس من مسئولياتها البت فيه ، تستطيع - بعد مناقشته مع ممثليها بصدق ، وموضوعية ، أن تتقدم بما تراه من آراء أو مقترحات أو أن ترفع للمسئولين من التوصيات ، ما يعبر عن رغباتها وظروفها ، وليس من حقها ، إتخاذ قرارات تلقائية ، قد تقابل من السلطات العليا بالرفض ، أو المعارضة ، وبالتالى تعرضها لاهتزاز الثقة ، وزعزعة قيادتها المحدودة الاختصاصات .

ولئن كانت الإدارة ، تعبيراً عن السلطة ، فإنه ينبغي أن تكون في أيدى تتوافر فيها الكفاية العلمية ، والخلقية ، والاجتماعية ، والإنسانية ، بحيث تقابل حجم هذه السلطة ، وتتكافأ مع مفهومها السليم ، كما ينبغي ، ألا تتعارض اختصاصاتها ، عندما تكون موزعة بين جهات متنوعة ، تتقاسم المسئولية ، والصلاحيات ، وحتى يتواجد بينها جميعها ، الولاء المتبادل ، والتعاون المشترك .

## عاشراً : إدارة التعليم ، ونظريات الإدارة

منذ أن أصبحت الإدارة ، علماً له أصوله ، وتطبيقاته ، وهى مجال لاهتمام الباحثين ، يتناولونها بالدراسة ، بمختلف مشتقاتها ، ووظائفها ، وكانت نظرية الإدارة من بين هذه الاهتمامات ، والتى كان من أهدافها ، التوصل إلي مجموعة من المفاهيم ، التي تمكنهم من وصف المواقف الإدارية ، ومن ثم يتوصلون إلي توصيف دقيق لعملية الإدارة .

وفي تحليلنا للعملية الإدارية ، نجد أن وظيفة الإدارة ، تستمد طبيعتها ، من طبيعة الخدمات التي تقوم بها ، سواء فى مجال التعليم ، أو غيره من المجالات .

وفيما يلي ، نستعرض – بإيجاز – بعض نظريات الإدارة ، التي تتخذ رجل الإدارة عنصراً هاماً لإتمام العملية الإدارية ، موضحة ، أبرز عوامل نجاحه فى عمله ، هناك ، نظرية ، تؤكد على ما يتمتع به رجل الإدارة أو القائد التربوي ، من صفات أو سمات ، وأن هذه السمات تعتبر ضرورية ، ولازمة لمن يتولى القيادة ، وهى ما يطلق عليها "نظرية السمات" .

وهناك ، نظرية ، ترى أن المواقف التي يتعرض لها رجل الإدارة ، أو القائد التربوي ، وقدرته على حسن التصرف فيها ، بما لديه من استعدادات ، أو مدى تغلبه على ما يعترضه من صعوبات فى المواقف ، ترى أن هذا كفيل بنجاح العملية الإدارية ، وهى ما يطلق عليه "نظرية المواقف" .

وإلي جانب ، هذه وتلك ، هناك ، نظرية مشتركة ، فحواها ، أن كلا من السمات أو الصفات التي ينبغي توافرها في الإداري الناجح ، والمواقف أو الظروف التي يتعرض لها في عمله ، وقدرته على حل مشكلاتها ، والتغلب على صعوباتها ، ترى أن هذه الثنائية (النواحى الطبيعية أو الموروثة والنواحى البيئية أو المكتسبة) من الممارسة في العمل الإداري ، من مقومات نجاح المدير أو القائد التربوى ، وهى ما يطلق عليه "النظرية المشتركة" .

أما نظرية السمات ، فمن المعروف أن القائد الناجح ، هو الذي يتمتع بالعديد من السمات ، التي تجعله جديراً بقيادته ، أو توجيه الجماعة ، كالحزم ، والذكاء ، والحكم الصائب .. الخ .

وهنا نتساءل ، هل تكون هذه السمات ، طبيعية ، موروثة ، فيمن يقوم بعملية القيادة ؟ أم أنها بيئية مكتسبة ؟

وبعبارة أخرى ، هل يعني تمتع شخص بمجموعة من المواهب ، أو السمات ، – قد يكون للوراثة دخل فيها – انتقال تلك السمات إلي أعقابه ، جيلاً بعد جيل ؟ وبالتالي ، أين إذن ، نضع دينامية سلوك القائد بين من يعيش معهم ؟

وأما نظرية المواقف ، فهي كما أوضحنا تؤكد أهمية الظروف ، أو المواقف في خلق القائد ، وحكمته في التصرف السليم ، وهذا يعني ارتباطه بما يحيط به من واقع الحياة في الجماعة ، مما قد يعمل على إيجاد القيادة الصالحة ، فهو إذن ، رهين المواقف التي يعيشها في عمله ، وبالتالي ، فإن هذه النظرية ، لا تعطي وزناً كبيراً ، لما قد يتمتع به القائد من سمات ، تعتبر عوامل مساعدة لإبراز كفاءته في القيادة .

وأما النظرية المشتركة ، فمن الواضح أنها تحاول الجمع بين النظريتين السابقتين بحيث تأخذ من الأولى ، ما يفيد الثانية ، ويدعمها ، بمعنى وجود علاقة ثنائية ، تثرى العمل القيادى ، كما توجهه الوجهة الصحيحة ، باعتبار أن القيادة تمثل تفاعلاً بين شخصية القائد من جهة ، وبين المواقف من جهة أخرى .

ذلك ، أن نجاح القائد في عمله ، يتوقف – إلي حد كبير – على مدى تمتعه بصفة القيادة الرشيدة ، ومدى تعبيره عن متطلبات ظروف الجماعة ، التي يعيش بينها ، والتي من حقها مشاركته في التخطيط لعمله ، وتوجيهه .

ونستطيع أن نخلص إلي أن الكفاءة في الإدارة التعليمية ، تتضح من سلوك القائمين عليها بنجاح في مواقف عملهم ، ومن ثم ، فهي عملية شاملة ، تنتظم العديد من المواهب ، والقدرات ، التي تسير العمل ، وتصيره إلي النجاح ، وتدفعه إلي التقدم .

## مراجع الفصل الأول

١- على عبد العليم محجوب ، الإدارة العامة وتنمية المجتمع ، سرس الليان ، ١٩٦٢ ، ص ١٨ .

٢- تيد اودواى ، الإدارة ، هدفها وإنجازها ، ترجمة على كامل بدران ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٦٧ ، ص ٢٥ .

٣- محمد أحمد الغنام ، مقالات في علم الإدارة والتكنولوجيا الإدارية ، مكتب اليونسكو الإقليمى للتربية في البلاد العربية ، بيروت ، ١٩٧٥ ، ص ١٨ .

٤- حسن عبد الله محضر ، الجديد في الإدارة المدرسية ، دار الشروق ، جدة ، ١٣٩٥ ، ١٩٧٥ ، ص ١٢ .

5- Worlds, The Study of Public Administration, Doublday and Co., New York, 1955, pp. 1-12.

٦- محمد أحمد الغنام ، الأزمة الإدارية في التعليم فى البلاد العربية ، مستقبل التربية ، اليونسكو ، العدد الأول ، ١٩٧٧ ، ص ١١٢ .

٧- جريفث ، نظرية الإدارة ، ترجمة ، محمد منير مرسى وآخرين ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٧١ ، ص ١٩ .

8- Stephen, J.K., Administration Technology and School Executive, Wachington, D.C., AASA, 1969, p. 16.

9- McCleary, L.E. & Hencley, S.P., Secandary School Administration, Theoritical Bases for Professional Pracitce, Dodd, Mead & Company Inc., New York, 1965, p. 103.

10- Lepham, J., Leadership and Administration, by Griffiths, D.E. (ed.), The 63rd Yearbook of the N.S.S.E., Chicago, 1964, pp. 122-123.

١١- جريفث ، نظرة الإدارة ، مرجع سابق ، ص ١١٥ .

## الفصل الثاني

* * *
* * *
* * *
* * *
* * *
* * *
* * *
* * *
* * *
* * *
* * *
* * *
* * *

# الإدارة التربوية الحديثة وتفويض السلطة

## مقدمة :

تشير مصادر الفكر الإداري إلى أن نشأة الإدارة تلازمت مع نشأة الجماعات الإنسانية ، بغية تنظيم أنشطتها وتحقيق أهدافها . وأن الأصل اللاتيني لكلمة الإدارة يعني جانبين متكاملين : أولهما يدير أو يسيطر ويهيمن ، وثانيهما يساعد أو يخدم[١] . فإذا نظرنا إلى أية جماعة إنسانية في بدء تكوينها ، نجد أن تحقيق غايتها الأساسية من طعام وشراب وكساء تتطلب وجود قيادة إدارية تدير الأنشطة وتنظمها وتوزع المسئوليات على الأفراد بصورة أو بأخرى ، ثم قيام هؤلاء الأفراد بتنفيذ ما يوكل إليهم من أعمال ليساعدوا في تحقيق أهداف الجماعة .

كما أن تاريخ العصور القديمة والوسطى يؤكد على أن الإدارة كانت المعيار الذي فرق بين ما عرفناه من مجتمعات منظمة ومجتمعات غير منظمة ، كما يؤكد على أن الإدارة كان لها الأثر الكبير في ظهور الحضارات الإنسانية وانتشار الأديان السماوية . بل أن بعض مبادئ الإدارة العصرية مستقاة من الممارسات الإدارية إبان العصور القديمة والوسطى .

وعلى الرغم من حداثة علم الإدارة (حيث ظهر أول مفهوم للإدارة بمعناها العلمي عام ١٩١١م في ميدان الصناعة بأمريكا على يد العامل والمهندس والعالم المبتكر فردريك تايلور **Frederick Taylor** والذي يلقب بأبي الإدارة العلمية) إلا أنه تطور بشكل سريع بعد الحرب العالمية الثانية ، حيث كان التطور ملحاً لظروف الحرب ورغبة الولايات المتحدة الأمريكية في كسب الحرب ، ولذا كانت هذه الدولة التربة الخصبة التي نما فيها علم الإدارة بعد أن تأكدت من أن الإدارة الناجحة هي الضمان لاستغلال الإمكانات المتاحة (المادية والبشرية) استغلالاً يكفل لها الحصول على النصر بأقل خسارة[٢] .

ولقد حاول المفكرون – في نهاية القرن الثامن عشر وطيلة القرن التاسع عشر الميلاديين – تطوير علم الإدارة لما طرأ على النظامين الإجتماعي والصناعي من تطور سريع ، كنتيجة منطقية لقيام الثورة الصناعية . إذ ظهرت فكرة تقسيم العمل على يد جيمس ستوارت **James Stewart** عام ١٧٦٧م ، وآدم سميث **Adam Smith** عام ١٧٧٦م . كما ذهب ريتشارد أركوريت **Richard Arkwright** إلى تطوير أساليب التنسيق بين القوى البشرية والإمكانات المادية في المؤسسات الكبيرة بجانب إسهاماته في التخطيط وتقسيم العمل . وفي القرن التاسع عشر الميلادي ، شهد الفكر الإداري تطوراً ملموساً ، حيث اقترح كارل فون **Carl Von** ضرورة تأسيس القرارات على التحليل العلمي ، كما اقترح تشارلز بابيج **Charles Babbage** عدة مبادئ للتنسيق بين أفراد

المنظمة ، واستخدام دراسة الوقت وتحديد تكلفة الوحدة المنتجة ، كما أوصى بضرورة استخدام الطريقة العلمية فى حل مشكلات التصنيع(٤) .

ولهذا يؤكد رجال الفكر الإداري على أن الأفكار والاقتراحات التي تولدت فى نهاية القرن الثامن عشر وطيلة القرن التاسع عشر الميلاديين ، تعتبر بمثابة إرهاصات أولية لتقنين الإدارة (أي استنباط القواعد والمبادئ التي تحكمها) وجعلها علماً له أصوله ، مما ساهم فى تأسيس الفكر الإداري على أسس علمية مع بداية القرن العشرين الميلادي . ومن ثم ظهرت اتجاهات متعددة للفكر الإداري طيلة هذا القرن ، وبصفة عامة يمكن تمييز عدة اتجاهات متتابعة للفكر الإداري نعرض لها فيما يلي :

## أولاً : اتجاهات الفكر الإداري :

### ١- الإتجاه التقليدى ( الكلاسيكي ) :

تعتبر المدرسة التقليدية فى الإدارة من أقدم المدارس الفكرية التي تناولت العملية الإدارية من جوانب متعددة ، وتتحدد فترة الإتجاه التقليدي أو الكلاسيكي فى الإدارة بين ١٨٨٠ - ١٩٣٠ تقريباً ، ولكن بلورة قمة هذا الاتجاه كانت فى أوائل القرن العشرين ، وكانت بداية لتأسيس الفكر الإداري على أسس علمية . حيث يستند هذا الاتجاه الكلاسيكي على مدخلين أو أسلوبين لدراسة الفكر الإداري ، وهما :

- مدخل الإدارة العلمية **Scientific Management Approach**
- مدخل العملية الإدارية **Management Process Approach**

ويعتبر فردريك تايلور مؤسس المدخل الأول (الإدارة العلمية) والذي أجرى العديد من الأبحاث على مشكلات الإنتاج فى المصانع الأمريكية فيما بين ١٩٠٠ - ١٩١٥ وانتهى من أبحاثه بنتيجة مؤداها : أن الإدارة الناجحة ليست محطة لتطبيق أساليب فردية فى مجال العمل فحسب ، وأن الإنسان مثل الآلة يمكن زيادة كفاءته ، لأن الاحتياجات الفسيولوجية المحدودة والاحتياجات الاقتصادية هي التي تدفعه إلى العمل وزيادة جهده(٥) .

وكان لظهور أفكار "تايلور" رد فعل قوي فى العالم بعامة والفكر الإداري بخاصة . فقد اعتمدت كثير من دول العالم - أثناء الحرب العالمية الأولى - على مبادئ الإدارة العملية فى الإنتاج الحربي . ولهذا اقتفى أثر تايلور العديد من الباحثين فى مجال الفكر الإداري أمثال : هنري فايول **Henri Feyol** ، ومارى باركر فولير **Mary Parker Fller** ،

وجورج التون مايو Jeorge Elton Mayo، وهنري جانيت Henry Ganatt ، وماكس فيبر Max Weber ، وشيستر برنارد Chester Barnard ، وهربارت سيمون Herbart Simon ، وغيرهم الكثير . وقد أدت دراسات هؤلاء الباحثين إلى زيادة كفاءة العمليات الإدارية ، وإرساء دعائم العديد من التخصصات مثل دراسات الحركة والزمن وهندسة الإنتاج .

أما المدخل الثاني ورواده (مدخل العملية الإدارية) والذي أسسه المهندس الفرنسي "هنري فايول" عام ١٩١٦م والذي أكد على أن الإدارة هي نشاط عام للأفراد الذين يعملون فى أية مؤسسة ، وأشار إلى أن هذا النشاط ينطوي على عمليات إدارية معينة مثل التخطيط والتنظيم والقيادة (التوجيه) والتنسيق والرقابة . ولهذا يؤكد "هنري فايول" على أن نجاح المدير فى عمله لا يرجع إلى صفات شخصية ، وإنما ينبع من تطبيق مبادئ إدارية عامة يمكن عزلها أو تحديدها وتدريب القادة عليها(٦) .

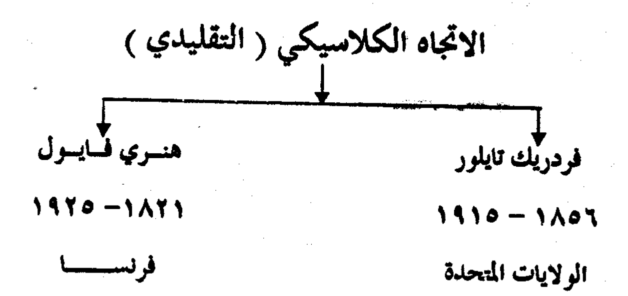
والآن يمكن أن نستخلص سوياً خصائص الاتجاه الكلاسيكي أو التقليدي :

- اعتماده على الدراسة التحليلية لعناصر العمل أو العملية الإدارية .
- اعتباره الحوافز المادية الوسيلة الوحيدة لحفز الأفراد . وفي المقابل لذلك إهماله للعوامل السيكلوجية والإجتماعية الأخرى .
- اعتقاده بأن رفع الكفاءة يعتمد على وجود تنظيم رسمي ، يتم تخطيطه ومراقبته بواسطة السلطة الشرعية للإدارة .

وعلى الرغم مما سبق فإن الاتجاه الكلاسيكي وجد صدى كبيراً فى الممارسات الإدارية للتعليم فى كثير من دول العالم . إذ اتسمت الإدارة التعليمية – التي تتبع هذا الاتجاه – بالمركزية المتطرفة ، وذلك من خلال اختصاص قمة التنظيم الإداري للتعليم بالسلطة واتخاذ القرارات ورسم السياسات التعليمية وتحديد المناهج الدراسية وطرق تدريسها .

ومن جهة أخرى اختصت المستويات الأخرى للتنظيم الإداري بعملية تنفيذ الأوامر والتوجيهات التي أصدرتها قمة هذا التنظيم ، الأمر الذي أدى إلى اقتصار أدوار العاملين فى المدرسة على الالتزام بما تم تحديده سلفاً ، دون الحياد عنه ودون الاجتهاد والتجريب واستخلاص ما يتناسب ومؤسستهم التعليمية . لذلك لم يكن غريباً أن ينطوي الإصلاح الإداري – وقتئذ – على التنظيم الرسمي والعلاقات التنظيمية الرسمية بين الأفراد ، الأمر الذي ترتب عليه إهمال الجوانب الإجتماعية والسيكلوجية للعاملين ، ولم تتوفر بينهم العلاقات الإنسانية الجيدة . وكان ذلك إيذاناً بظهور اتجاه آخر يهتم بهذه الجوانب المختلفة .

ويمكن أن نستخلص بشيء من التحديد الدقيق الأفكار التي جاء بها كل من فردريك تايلور فى أمريكا وهنري فايول فى فرنسا :




| حدد مبادئ الإدارة العلمية كما يلي : | وضع مبادئ أساسية للإدارة العلمية منها : |
|---|---|
| • تحديد نوع وكمية العمل المطلوب لكل فرد . | • تقسيم العمل – تحديد المسئولية والسلطة . |
| • الاختيار العلمي للأفراد حسب الوظائف ومتطلباتها . | • الاهتمام بمكافآت الأفراد ، أهمية استقرار العمل ، تغليب مصلحة الجماعة على مصلحة الفرد . |
| • عدالة التنظيم الإداري واحترامه . | • العمل بمبدأ تدرج السلطة . |
| • تقسيم الواجبات والمسئوليات بين الإدارة حيث التخطيط وبين العمال حيث التنفيذ | • تحديد عناصر الإدارة من خلال التخطيط والتنظيم والقيادة أو الرئاسة – التنسيق – الرقابة . |
| • الاهتمام بالجزئيات والتنفيذ | • الاهتمام بالإدارة العليا . |

## ( موقف إداري مشكل )

كان الفاضل / اسماعيل ياسين مساعداً لمدير إحدى المدارس ، وكان متراخياً فى الاحتفاظ بسجلات ضبط الوقت الخاصة بالمعلمين والعاملين فى المدرسة .

وقد اتبع نظاماً غير رسمي بالسماح لبعض المعلمين بالتأخير من ١٥ – ٢٠ دقيقة دون محاسبة ، مخالفاً بذلك السياسات المعلنة بالمدرسة والحضور فى المواعيد المحددة حفاظاً على

عملية الضبط والنظام وأن يكون المعلمين قدوة لتلاميذهم فى الحضور المبكر والمنتظم ، وقد أحيل الفاضل اسماعيل ياسين إلى التقاعد ، وجاء المساعد الجديد الفاضل عبد السلام النابلسى وعمل على تدوين أي تأخير يحدث طبقاً للسياسة المعلنة للمدرسة .

قامت لجنة شئون العاملين بحجب الترقية عن أحد المعلمين المرشحين للترقي إلى وظيفة مساعد مدير مدرسة نظراً لارتكابه مخالفة التأخير ثلاث مرات .

بصفتك مدير المدرسة ، وقد فوجئت بهذه الأوضاع لأول مرة ، وقد حاولت إيجاد الأعذار أمام لجنة شئون العاملين حيال تأخير المعلم المرشح للترقي نظراً لأنه كان من المسموح بهذا التأخير من قبل أثناء فترة مساعد المدير السابق الفاضل اسماعيل ياسين ونظراً لأنك تشعر أن هذا المعلم يستحق الترقية ...

- ما الذى تراه مناسباً لعلاج هذا الموقف المشكل ؟
- هل يجب ترقية المعلم رغم هذه المخالفات ؟
- هل يتحمل المساعد السابق – وهو محال إلى التقاعد – نتيجة هذا الخطأ ؟
- هل يتحمل مدير المدرسة – وهو يعلم بهذه المخالفات – نتيجة هذا الخطأ ؟
- ما هي المشكلات التي تواجهها الآن مع المساعد الجديد (عبد السلام النابلسى) ؟

يرجى من القراء باعتبارهم مدراء أو مدراء مساعدين أن يعيشوا معي هذا الموقف الإداري والإنساني ويضعوا لنا تصوراتهم لعلاج هذا الموقف ووضع حلول مناسبة مع تجاربهم وخبراتهم بالإجابة على الأسئلة المثارة أمامهم فى ضوء مبادئ العملية الإدارية كما اتضحت لنا خلال الاتجاه الكلاسيكي أو التقليدي .

بعد معايشتكم لمشكلة ترقية أو عدم ترقية زميل لكم فى العمل ، ونتيجة لوجود ثغرات كثيرة فى الأسلوب الإداري التقليدي ، حيث تغليب النواحي الرسمية وإغفال الجوانب الإجتماعية والنفسية ، مما جعل هناك قصور فى الأسلوب الإداري المتبع .

فنحن مدعون إلى معرفة البديل الثانى ، والمتمثل فى الاتجاه السلوكي (الطبيعي والإنساني) .

## ٢– الإتجاه السلوكي ( الطبيعي والإنساني ) فى الإدارة :

نشأ هذا الاتجاه تحت وطأة الكساد العالمي فى الفترة من ١٩٢٨ – ١٩٣٢ ، وكرد فعل لمبادئ الاتجاه التقليدي . ولا يزال الإتجاه السلوكي قائماً حتى الآن ، وتعتبر

مبادؤه مقبولة لدى الكثيرين من رجال الإدارة المعاصرين . ولقد تبلور هذا الإتجاه السلوكي عبر مرحلتين تطوريتين ، حيث انتهت المرحلة الأولى فى نهاية الخمسينات من القرن العشرين ، وكانت تركز على العلاقات الإنسانية ، لتبدأ المرحلة الثانية والتي هدفت إلى تطوير الاتجاه السلوكي بشكل متكامل .

وتشير الدلائل إلى أن حركة العلاقات الإنسانية فى الإدارة يرجع الفضل فيها إلى كتابات "مارى باركر فوليٍر" والتي وجهت الأنظار إلى أن الإدارة عملية إجتماعية ، وأن التنظيم يعتبر نظاماً إجتماعياً مؤسساً على إحتياجات كل من الفرد والمجموعة من حيث المشكلات التي تواجه العلاقات الإنسانية القائمة بينهما . ولهذا دعت كتابات "ماري فوليٍر" علماء النفس والاجتماع إلى الإهتمام بالجانب الإنساني فى الإدارة ، وهذا ما أغفلته الآراء السابقة فى ظل الاتجاه الكلاسيكي .

ومن هؤلاء العلماء الذين إهتموا بدفع حركة العلاقات الإنسانية "جورج التون مايو" فى الولايات المتحدة الأمريكية من خلال دراساته الشهيرة على مصانع هاوثورن **Hawthorne** مع بعض زملائه وبعض المعاونين لهم من جامعة هارفارد الأمريكية .

لقد كشفت دراساتهم عن مدى تشابك وتعقد العنصر الإنساني ، وأكدت على أن العوامل السيكلوجية والاجتماعية تؤثر تأثيراً جوهرياً على الكفاءة الإنتاجية . لذلك نادى "مايو" بضرورة إشباع الرغبات الإنسانية للأفراد كوسيلة لزيادة الإنتاج ، وضرورة اشراكهم فى اتخاذ القرارات ، مع توفير برامج تدريبية تزودهم بمهارات العلاقات الإنسانية الجيد(٧) .

وعلى الرغم من أن حركة العلاقات الإنسانية قدمت للفكر الإداري مفاهيم جديدة عن الدوافع والتنظيم غير الرسمي ، والقيادة والروح المعنوية ، إلا أنها لم تسلم من النقد لمغالاتها فى الاهتمام بالعنصر البشرى واعتباره المؤثر فى رفع الانتاجية دون سائر العناصر الأخرى المؤثرة فى الإدارة .

ولقد تضافر النقد الموجه لحركة العلاقات الإنسانية مع اتجاه النظم فى بداية النصف الثاني من القرن العشرين ، وشكلاً دافعاً لظهور المدخل السلوكي المتكامل إبان الخمسينات من هذا القرن ، حيث نظر هذا المدخل (السلوكي المتكامل) إلى الإدارة على أنها فن التعامل مع الآخرين من أجل تحقيق الأهداف الموضوعة . لذلك اهتم بالنواحي المادية والنواحي الإنسانية فى العمل ، واعتبرهما محددات للكفاءة الإنتاجية من خلال تأثيرهما على الأداء ، وكان ذلك سبباً فى إثراء الفكر الإداري بمفاهيم عامة مثل الإدارة بالمشاركة والإدارة بالأهداف(٨) .

والجدير بالذكر ، أن الاتجاه السلوكي ، أثر بشكل كبير على الإدارة التعليمية من خلال تعميق الممارسة الديمقراطية سواء عن طريق ديمقراطية الإدارة أم المشاركة فى اتخاذ القرارات ، ولذا غدت الإدارة التعليمية خدمة أو نشاطاً يسهم في تحقيق أهداف التعليم . كما غدت النظرة إلى المعلم على أنه إنسان متفرد ، الأمر الذي استوجب على المشرفين التربويين أن يتعاملوا مع المعلمين وفقاً لحاجاتهم وقدراتهم ، وأن يدعموا العلاقات الإنسانية الحسنة بين بعضهم البعض من أجل إثارة دافعيتهم نحو العمل .

ويمكن أن نستخلص مزايا الاتجاه السلوكي فيما يلي :

- ينكر معاملة البشر على الأساس المادي البحث .
- يعترف بحاجات الفرد الإجتماعية والنفسية والأحاسيس والمشاعر التي تنمو داخل الجماعة.
- يعترف بأثر القيم والأنماط الحضارية على سلوك أفراد الجماعة .

وللتحديد الدقيق يمكن أن نقارن بين الأفكار التي جاء بها كل من "ماري باكر فوليت" ، و "جورج التون مايو" ، و "هنري جانيت" باعتبارهم يمثلون رواد هذا الاتجاه السلوكي أو الإنساني .

الإتجاه السلوكى ( الطبيعى والإنسانى )

| ماري باركر وليت<br>١٨٦٨ - ١٩٣٣ | جورج التون مايو<br>١٨٨٠ - ١٩٤٩ | هنري جانيت<br>١٨٦٦ - ١٩١٩ |
|---|---|---|
| • العلاقات الإنسانية فى الإدارة .<br>• قانون العارض والتكامل .<br>• قانون الموقف .<br>• الخلط بين القوة والسلطة<br>• التخطيط كنوع من التنسيق<br>• مهنة الإدارة تحت التكوين | • العلاقات الإنسانية فى الإدارة .<br>• توفير المناخ الإدارى المناسب للعمال .<br>• الاهتمام بشخصية العامل<br>• التركيز على رفع النواحى المعنوية للعاملين فى المؤسسة | • العلاقات الإنسانية فى الإدارة .<br>• الاهتمام بإنشاء إدارات لشئون الأفراد .<br>• ربط الأجور بالعلاوات حيث تثبيت الأجور وتحرير العلاوات حسب طبيعة العمل والإنتاج |

### ٣- الاتجاه الاجتماعي فى الإدارة :

يعتبر "ماكس فيبر" و "شيستر برنارد" و "هربارت سيمون" من مؤسسي المدرسة الإجتماعية فى الإدارة ، حيث قام كل منهم بمعالجة نظريات الإدارة بفكر عميق مستخدمين فى ذلك العلوم النفسية والإجتماعية وعلم الإحصاء والفلسفة .

ويعتبر "ماكس فيبر" من أشهر رواد الإدارة فى بلورته لمفهوم البيروقراطية حيث وضع عدة معايير للنموذج البيروقراطي المجرد فى الإدارة من أهمها :

- الهيراركية أو التسلسل الرئاسي أو التدرج الهرمي للسلطات .
- البناء المنطقي للوظائف .
- الرسميات : ويعنى بها القواعد والقرارات والإجراءات التي يجب إتباعها .
- فصل الإدارة عن الملكية .
- الوظيفة ليست ملكاً لمن يشغلها .
- الكفاءة والتدريب للهيئة الإدارية .
- اختيار الأعضاء على أساس الكفاءة والمنافسة .
- التأثير القانونى ، لعدم التحيز وتأكيداً للنظرة الموضوعية(٩) .

ولقد بدأ نشاط أصحاب المدرسة الإجتماعية منذ عام ١٩٢٠ وحتى الوقت الحاضر ، حيث لا يزال فكر رواد هذه المدرسة موضع الاعتبار .

وترجع أهمية الأفكار التي وضعها أصحاب هذه المدرسة إلى أنها لم تهتم فقط بإدارة المشروعات الفردية ، وإنما اهتمت أيضاً بتركيب المجتمع ككل ، وبتركيب المنظمات باعتبارها وحدات فى مؤسسات اجتماعية .

وقد تعرض نموذج "ماكس فيبر" البيروقراطي لكثير من النقد ، حيث اهتمامه الشديد بالتنظيم الرسمي وإصراره على التمسك بالقواعد والطرق الرسمية والنواحي الإجرائية البحتة ، ما جعل نموذجه يبدو كآلة صماء تعمل بانتظام وميكانيكية دقيقة . وهذا يخالف طبيعة المنظمات البشرية .

## ٤- الإتجاه الكمي فى الإدارة :

ترتد جذور هذا الإتجاه إلى مدخل الإدارة العلمية ، ذلك المدخل الذي فتح المجال أمام القياس الكمي لعديد من المتغيرات المتعلقة بالجانب غير الإنساني والتي تؤثر على الكفاءة الإنتاجية ، غير أن نشأة الإتجاه الكمي وبلورته لم تتم إلا أثناء الحرب العالمية الثانية ، كنتيجة منطقية لظهور أساليب التحليل الكمي فى المجال العسكري . وبمجرد إنتهاء هذه الحرب ، وجدت أساليب التحليل الكمي مجالاً خصباً للتطبيق فى النواحى الاقتصادية والإجتماعية ثم مؤخراً فى المجالات التربوية .

ويتبنى أنصار الإتجاه الكمي الطريقة العلمية لحل المشكلات الإدارية مع التركيز على الحكم والتقدير الموضوعي ، وطرح التقديرات الذاتية جانباً . كما يؤكدون على الطرق القياسية لتزويد المدير بالقرارات المثلى ، لذلك ينظر هذا الاتجاه إلى المدير على أنه متخذ قرارات من خلال استخدام التحليل العلمي والأساليب الرياضية ، بغرض الوصول إلى أعلى مستويات الكفاءة فى تحقيق الأهداف(١٠) .

ولهذا تعددت أساليب الإتجاه الكمي فى الإدارة ، ولعل من أشهرها ما يعرف ببحوث العمليات **Operations Research** ، وهي أساليب علمية ورياضية تستخدم فى تحليل المشكلات الإدارية وحلها ، كما تساعد متخذي القرارات على اتخاذ قراراتهم الرشيدة بهدف زيادة فعالية المؤسسة الإدارية وتطوير كفاءتها . وذلك من خلال تحديد المشكلة موضوع الدراسة ، وبناء نموذج رياضي يمثل المشكلة ، والحصول على حل النموذج الرياضى ، ثم اختبار هذا النموذج والحل المستنتج منه ، ثم وضع الحل موضع التنفيذ والتأكد من نجاحه(١١) .

ونتيجة لتنوع المشكلات الإدارية ، ظهرت عدة أساليب متنوعة لبحوث العمليات من أجل مواجهة المشكلات الإدارية المتعددة ، من أبرز هذه الاساليب ، أسلوب البرمجة الخطية **Linear Programming** ، ونظرية الألعاب **Games Theory** ، والنظرية الإحصائية للقرارات **Statistical Decision Theory** ، وغيرها من النظريات .

وما يهمنا أن نعرفه ، أن أساليب الإتجاه الكمى تطورت خلال الخمسينات والستينات من هذا القرن ، كنتيجة منطقية لظهور اتجاه النظم ومن ثم غدت أساليب الإتجاه الكمي – فى المرحلة الراهنة – تنظر إلى المشكلة الإدارية كنظام فرعي من العملية الإدارية . كما اتسع نطاق تطبيق الاتجاه الكمي فى المجالات الإدارية المتعددة . الأمر الذي استتبعه استحداث أساليب عديدة للإتجاه الكمي مثل تحليل النظم **Systems Analysis** وتحليل

التكلفة والفعالية Cost - Effectiveness Analysis ، وتحليل شبكات الأعمال Network Analysis ، ونظم المعلومات Information Systems .

ومهما يكن من أمر اختلاف أساليب الاتجاه الكمي ، فالملاحظ أن جوهرها يتخذ الوسائل الكمية والحاسبات الإلكترونية كأداة للتفكير المنظم ، كما يؤكد الاتجاه الكمي فى المرحلة الراهنة على النظرة الكلية للظاهرة ، على اعتبار أن الإدارة نسق منطقي من العلاقات ، كل جزء يؤثر فى الأجزاء الأخرى ويتأثر بها .

**٥- اتجاه النظم فى الإدارة :**

يؤكد رواد الفكر الإدارى المعاصر ، أن إتجاه النظم يحقق التكامل بين الإتجاهات السابقة عنه للفكر الإدارى ، حيث كان لكل إتجاه من هذه الإتجاهات ظروفه الإقتصادية والإجتماعية التي أثرت على محتوى كل إتجاه ونظرته للإدارة ، وتركيزه على المفاهيم الإدارية دون سواها ، لذا وجد إتجاه النظم ترحيباً من علم الإدارة ، على إعتبار أنه يهدف إلى إيجاد الأرضية المشتركة بين ميادين المعرفة المتخصصة داخل علم الإدارة ذاته وميادين البحث الأخرى ، ومن جهة أخرى ، فإن إتجاه النظم ينظر إلى كيان الإدارة كوحدة واحدة ، مما أهله ليكون فكراً متكاملاً يعالج التشتت والقصور فى الفكر الإداري السابق على ظهوره وأضاف إليه الكثير .

ومن المتفق عليه بين المفكرين فى هذا المجال ، أن إتجاه النظم انبثق من النظرية العامة للنظم General Systems ، تلك النظرية التي اهتمت بإيجاد إطار تحليلي صالح لدراسة وتفسير الظاهرة المادية أو الإجتماعية ، من خلال التعرف على التفاعلات العامة للظاهرة وعلاقاتها المتشابكة بالظواهر الأخرى ، بغية التوصل إلى القوانين التي تحكمها .

ويقدم "كوريجان" و "كوفمان" Corrigan & Kaufman تعريفاً مبسطاً للنظم مؤداه : أن أسلوب النظم طريقة تحليلية ومنظمة للتخطيط ، تمكننا من التقدم نحو الأهداف الموضوعة وذلك بواسطة العمل المنضبط والمرتب لكل الأجزاء التى يتألف منها النظام كله ، وتتكامل تلك الأجزاء وفقاً لوظائفها التي تقوم بها فى النظام الكلى الذي يحقق الأهداف التي تحددت للمهمة(١٢) .

ومن ثم فإن تحليل النظم يتبع "نمطاً" أو "نموذجاً" فى معالجة النظام الذي يحلله ، ومن شأن هذا النمط أو النموذج أن يجنب الباحث الأحكام الشخصية والأهواء الذاتية ، وتحليل النظم يهتدي بالنظرة الكلية إلى النظام فيرى ما فيه من عوامل وعلاقات متشابكة يحسب حسابها جميعاً ، بل يحسب حساب العوامل التي تؤثر على النظام من الخارج ويضعها

فى الاعتبار إيجاباً وسلباً عند تقدير العائد من النظام ، ثم هو يتناول النظام من منظور مدخلاته ومخرجاته وما بينهما من علاقة . ويحرص بقدر الإمكان على أن يكمم هذه المدخلات والمخرجات تيسيراً للدراسة والمعالجة ، وهو بمعالجته للمدخلات والمخرجات يكشف عن أكثر من بديل حتى يحسن الإختيار عند إتخاذ القرارات . وفي هذا كله يقيم وزناً كبيراً للإعتبار الإقتصادي وصولاً إلى أقل كلفة أو أحسن مردود(١٣) .

وتجدر الإشارة هنا ، إلى أن إتجاه النظم أثر بشكل إيجابى على تطور الإتجاهين السابقين عليه سواء الإتجاه السلوكي أو الإتجاه الكمي ، وجعلهما يتسمان بنوع من الشمولية فى نظرتهما للإدارة .

فالإتجاه السلوكي بدأ بالتركيز على الجانب البشري فى الإدارة وأثرى الإدارة بمفاهيم جديدة عن الدوافع الإنسانية والتنظيم والقيادة والروح المعنوية . إلا أنه تطور فى مرحلته المعاصرة ليهتم إلى جانب ذلك بالجانب المادي للإدارة والتنظيمات الرسمية وغير الرسمية وعلاقة هذه التنظيمات بالبيئة المحيطة بها ، أما الإتجاه الكمي ، فقد بدأ باستخدام الأساليب الرياضية فى مواجهة المشكلات الإدارية من أجل تحقيق أهداف المؤسسة الإدارية ، وتطور فى مرحلته المعاصرة ليركز على النظام الإقتصادي والتكنولوجي للمشكلة الإدارية موضع الدراسة .

والخلاصة التي يمكن الخروج بها ، أن إتجاه النظم أثرى الفكر الإداري المعاصر بعدة حقائق ساعدت على تطور علم الإدارة ، ولعل من أهمها :

- أن الظاهرة التي تتخذ شكل النظام ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالمناخ الذي توجد فيه ، ومثل هذا الإرتباط يفسر لنا سلوك أو أشكال تلك الظاهرة .
- أن المخرجات ما هي إلا نتيجة حتمية لنوعية وكفاءة المدخلات والأنشطة بالنظام .
- أن كفاءة الأنشطة ومستوى العمليات التي يمارسها النظام تتأثر إلى حد كبير بجودة المدخلات ووفرتها .
- أن المدخلات يمكن أن ينتج عنها مخرجات متباينة فى المستوى والجودة وذلك تبعاً لتباين كفاءة وفعالية الأنشطة .
- أن ما يتحقق عن النظام من مخرجات يعود ليؤثر فى قدرته على استقطاب مدخلات جديدة . كما يؤثر فى أنواع الأنشطة التي يقوم بها ومستواها .

وطبقاً لاتجاه النظم ، أصبح المجتمع هو النظام الإجتماعى الأكبر ، الذي يضم عدة نظم فرعية ممثلة فى النظام السياسي ، والنظام الإقتصادي ، والنظام التعليمي ، ونظام الإدارة

العام .. الخ . وأضحى كل نظام فرعي يعمل فى بيئة إجتماعية معينة يؤثر فيها ويتأثر بها ، ويضم مكونات متفاعلة مع بعضها البعض ، وتتأثر ببعضها البعض ، وتتفاعل مع النظام الإجتماعى الأكبر . فكل عمل أو نشاط يقوم به أي نظام فرعي له آثاره على النظام الإجتماعى الأكبر بأكمله ، على إعتبار أن جميع الأنظمة الفرعية مترابطة ومتصلة ، بحيث يعتبر انفتاح النظم الفرعية بعضها على بعض ضرورة لا مناص منها لتقدم المجتمع وتطوره واستقراره .

بعد العرض الموجز لنشأة وتطور الفكر الإداري واتجاهاته المختلفة ، يمكن الإنتقال لجزء رئيسى هام يتناول مبادئ العملية الإدارية أو مكوناتها .

## ثانيا : مبادئ التنظيم الإداري أو مكوناته

ترتيباً على ما سبق عرضه ، نجد أن الإدارة نظام يضم عدداً من المكونات أو النظم الفرعية هى التخطيط ، التنظيم ، التوجيه ، التنسيق ثم الرقابة .

وهذه النظم الفرعية تتفاعل معاً لتحقيق أهداف نظام الإدارة ، ويمكن القول أيضاً بأن الإدارة التعليمية هي إحدى نقاط التلاحم بين نظام التعليم والإطار القومي العام ، فهي تعكس المناخ الإجتماعي والفكري العام فى المجتمع ، والقدر المفروض على هذا النظام من الضبط ، والقدر المتاح له من الحرية ، ثم ما يطرأ عليهما من تغير قد لا يكون نابعاً من المحيط التربوي وحده ، بقدر ما يكون راجعاً إلى الإطار القومي العام والسياسة العامة للدولة ، فكأن الإدارة لا توجد فى فراغ ، ولا ينفي هذا أن تكون الإدارة علماً ، بمعنى أنها تستند إلى أصول وأسس ومبادئ تأصلت نتيجة للبحث والدراسة . وهذا يجعلنا نؤكد على أن الإدارة التعليمية - من جهة أخرى - تستمد خصائصها من الإدارة العامة ومن نظام التعليم فى آن واحد .

ويجدر بنا الآن أن نناقش هذه المكونات الإدارية بشئ من التفصيل :

### ١- التخطيط Planning

يعتبر التخطيط ضرورة لازمة للإدارة الناجحة ، حيث يشمل البحث والتحليل لاختيار الأهداف ، وتحديد الموارد ، وطرق العمل ، ومن يقوم بهذا العمل فى مدى زمني محدد ، وهو عملية متجددة ومستمرة ، فبلوغ الأهداف لا يعني نهايته ، إنما يعني بداية أهداف جديدة توجه الجهود لتحقيقها .

وتتلخص أهمية التخطيط فى كونه يوفر الوقت ، ويساعد على إستغلال الموارد المادية والبشرية الإستغلال الأمثل ، ويضمن التنسيق بين النشاطات المختلفة ، ويهتم بالتنبؤ بما يتوقع حدوثه من مشكلات وعقبات ، كما أنه يعني بالقوى العاملة وتوفير المناخ اللازم للعمل وزيادة الانتاج(١٤) .

وللتخطيط عدة مقومات تتمثل في تحديد الأهداف ، وتحديد الموارد ، وتحديد التوقيت الزمني ، ثم المرونة(١٥) .

كما أن التخطيط يمر بعدة مراحل هامة تتمثل فى جمع المعلومات والإحصاءات بهدف تقدير الإمكانات والموارد المتاحة (مادية وبشرية) ، وتحديد الأهداف على ضوء هذه الموارد والإمكانات المتاحة والعوامل البيئية المؤثرة ، وإعداد الخطة الإستراتيجية بما يشمل تحديد البدائل الممكنة ، ثم إعداد الخطط والبرامج اللازمة ، ومتابعة ذلك .

والتخطيط من مسئولية القيادة الإدارية فى مختلف مستوياتها ، فالقيادة العليا بالوزارة تخطط للوزارة ككل ، والقيادة الوسطى تخطط لدوائرها حيث المديريات التعليمية ، والمستوى الأول (المدرسة) يخطط لوحداته الأصغر وهكذا ، ولهذا فإن التنسيق بين مستويات القيادة الإدارية المختلفة فى التخطيط أمر لابد منه لتحقيق فعالية التخطيط وأهداف المؤسسة .

## ٢- التنظيم Organizing

وتختص عملية التنظيم بتحديد الأنشطة والوظائف الرئيسية فى المؤسسة التعليمية ، وواجبات ومستويات كل وظيفة . ويشمل التنظيم كذلك تحديد العلاقات والإرتباط بين الوظائف وخطوط انسياب المسئولية والسلطة وشروط الرقابة .

ولهذا عند بناء مؤسسة أو مدرسة ، يكون من الأفضل البداية بالتنظيم قبل البحث عن المعلمين والعاملين الذين سيقومون بأداء العمل . وبذلك يمكن تنظيم المؤسسة أو المدرسة بالصورة التي تحقق الأهداف ، وتمكن القيادة الإدارية من توزيع المسئوليات والصلاحيات بفعالية .

وللتنظيم عدة مبادئ تتمثل فى وحدة القيادة أو وحدة إصدار الأوامر ، ويعني ذلك أن تكون السلطة لرئيس واحد وأن يكون المرءوس مسئولاً أمام رئيس واحد عن جميع المهام التي يقوم بها ، ثم مدى أو نطاق الرقابة ، ويعني تحديد عدد المرءوسين الذين يخضعون

لرئيس واحد (على الرغم من علم وجود قاعلة ثابتة ، فالأمر يتوقف على طبيعة العمل ومقدرة القيادة الإدارية ومستواها الوظيفي)(١٦) .

والتنظيم ليس غاية في ذاته وإنما هو وسيلة لتحقيق الأهداف وبما يوفره من مزايا من أهمها :

- يعين القيادة الإدارية في تحديد الأهداف الدقيقة والمتوسطة لكل فرع وإدارة داخلية .
- يحقق التناسق والترابط والتفاعل بين أجزاء المؤسسة عن طريق شبكة الإتصالات الهادفة بينها .
- يوفر المناخ الملائم للعمل بتنميته للمهارات على ضوء الإحتياجات الوظيفية للعمل .
- يعين الإدارة في المراجعة والمتابعة للأداء على ضوء المهام والاختصاصات المبينة لكل فرع من العمل(١٧) .

## ٣- التوجيه Directing

التوجيه عملية تلازم الخطة الموضوعة والتنظيم السابق توضيحهما ، وهو عملية تقوم أساساً على توفير المناخ الملائم لتحقيق الأهداف المنشودة ، وجعل العاملين راضين عن عملهم وظروفه ، ولهذا يعتبر التوجيه أبرز عناصر الإدارة لأننا نرى من خلاله السلطة وهي تعمل ، ونرى أعمالاً وإجراءات تتخذ . وعملية التوجيه في الإدارة ليست سهلة لأنها تتضمن توجيهاً مزدوجاً للسلطة والمعرفة معاً ، وإستخدام السلطة في توجيه العملية التربوية يقتضي معرفة بأهداف وطبيعة هذه العملية والقوى الإجتماعية المؤثرة عليها(١٨) .

كما أن التوجيه يعتمد على وجود وسائل إتصال فعالة ، إذ أن التوجيه عملية إرشادية وسيلتها الاتصال بالمرؤسين وكلما كانت شبكة الإتصالات التي تربط أعضاء المؤسسة وتنشر بينهم المعلومات والحقائق والأفكار فعالة ، كلما ساعدت على توفر المناخ الذي يساعدهم على أداء أعمالهم بكفاءة .

ومن جهة أخرى ، فإن التوجيه يتصل بالمسئوليات الممنوحة ، إذ كيف توجه مرءوساً لم يفوض أي سلطات ، ولم توكل إليه مسئوليات محددة ، ولهذا فإن تحديد المسئوليات ، والسلطات التي تفوض إلى المرءوسين وفهمهم لها ولحدودها يساعد على كفاءة التوجيه .

## ٤- التنسيق Coordinating

يهدف التنسيق إلى تنظيم الجهود بغرض توحيدها وتوجيهها لتحقيق الهدف المشترك ، ولا يتم ذلك إلا بالتفاعل والتفاهم والتكامل بين الأجزاء المتنوعة للعمل . ولذلك فإن عنصر التنسيق ضرورة مهنية ، لوظائف القيادة الإدارية ، علماً بأن عدم العناية بالتنسيق يقود إلى الإزدواجية في الأداء ، والتضارب في الإختصاصات ، مما يؤدي إلى تبديد الطاقات ، وإهدار الإمكانات ، وتقويض المناخ الإيجابي للعمل(١٩) .

ولما كانت الإدارة التعليمية تتناول أغراضاً وعمليات متعددة تتعلق بالمباني والإنشاءات والتجهيزات والكتب والمناهج والبرامج والتلاميذ وغير ذلك ، وكل عنصر من هذه العناصر يتشابك مع غيره ، لذلك كان من الضروري أن تعمل جميعاً في تجانس ووحدة في الجهد ، وهذه هي الوظيفة الأساسية للتنسيق في العملية الإدارية(٢٠) .

وتحتاج عملية التنسيق شبكة من الإتصالات الإدارية لتحقيق الإتصالات الهادفة بين الإدارات على مستوياتها الأفقية ، كما تمكن من توصيل التعليمات من القيادات إلى المستويات المختلفة الدنيا والعكس ، كما يحتاج إلى الاجتماعات الدورية بين رؤساء الإدارات والوحدات بهدف النظر في البدائل الممكنة للعمل ، ومراجعة الإنجازات والتغلب على المعوقات .

## ٥- الرقابة Controlling

تعتمد الرقابة على العمليات الإدارية الأخرى وتدعمها ، ولذا فإن هدفها الأول هو التأكد من أن النتائج التي تحققت ، أو تلك التي في سبيلها إلى التحقق مطابقة للأهداف التي تقررت أو غير مطابقة ، كما أن الرقابة تهدف إلى تقديم معلومات فورية قد تسهم في مراجعة الأهداف الموضوعة .

والرقابة في مفهومها الحديث لا تقتصر على مراجعة ما تم من أداء ، بل أنها تحاول الكشف عن الأخطاء المتوقعة بهدف معالجة أسبابها قبل حدوثها . بينما تهدف الرقابة في معناها التقليدي إلى مراجعة ما تم تنفيذه بالفعل لوضع الأسس التي تمكن من تصحيحه فتكون بذلك رقابة تصحيحية Corrective Control ، ويؤكد البعض أن مفهوم المتابعة Follow-up يعتبر بديلاً أفضل للرقابة وهو أكثر تداولاً هي الدراسات الحديثة للإدارة(٢١).

وهناك أهداف فرعية تسعى عملية الرقابة أو المتابعة إلى تحقيقها منها على سبيل المثال :

- معرفة العقبات التي تعترض سبيل الأداء الأمثل والوقوف على مظاهرها وأسبابها .
- معرفة إلى أي مدى يتصرف العاملون في إطار السلطات التي فوضت لهم .
- تقويم العاملين للوقوف على درجة كفايتهم .
- إعداد برامج لتدريب العاملين الذين يكون أداؤهم أقل من المستوى المطلوب .
- الوقوف على درجة التنسيق بين مختلف الوظائف والوحدات الخاصة بالمؤسسة .
- الوقوف على احتمالات حدوث الأخطاء قبل وقوعها ، واكتشاف الأخطاء فور حدوثها.
- التأكد من الالتزام بالقواعد المتصلة بالميزانية والتمويل(٢٢) .

إن هذه العناصر المهنية الفنية الخمسة : التخطيط ، التنظيم ، التوجيه ، التنسيق ، ثم الرقابة والمتابعة ، هي بمثابة النظم المهنية الرئيسية التي ينبغي تأصيلها معرفة ومهارة في القيادات الإدارية بل في كل الوظائف ذات الطبيعة الإشرافية ، لكي يتأتى لها إدارة العمليات والنشاطات على نحو علمي وعملي يمكن من تحقيق الأهداف المطلوبة بدرجة عالية من الكفاءة والفعالية .

## ثالثاً : الأساليب والأنماط الإدارية

لقد درج الكتاب والمؤلفون في مجال الإدارة على استخدام التصنيف الثلاثي للأنماط الإدارية التي يتبعها الإداريون في سبيل قيادة مرءوسيهم وحفزهم ، وهي : الإدارة الديمقراطية والإدارة الأوتوقراطية (الإستبدادية) ، والإدارة الفوضوية أو إدارة عدم التدخل . وقد استمر هذا التصنيف دارجاً منذ دراسات كل من "لبت" و "وايت" Lippitt & White تحت إشراف "كيرت ليفين" Kurt Levin عام ١٩٣٨م وحتى العصر الحاضر(٢٣) .

إلا أن الكتابات المعاصرة في مجال الإدارة العلمية والحديثة ، ومع ظهور نظريات للفكر الإداري وتشابك النظم الإجتماعية المختلفة والنظرة الشمولية لمكونات العملية الإدارية ، كل هذا يدعو إلى تعدد أساليب أو أنماط القيادة الإدارية واختلاف أسسها النظرية التي ترتكز عليها ، حتى تناسب الظروف المختلفة .

فتوجيه مجموعة من المعلمين الجدد مثلاً ، يتطلب أسلوباً قيادياً وإدارياً غير الذي يصلح لتوجيه مجموعة من الفنيين ذوي الخبرة والتجربة العملية ، ففي الحالة الأولى يكون

الأسلوب الإداري المناسب (الأوتوقراطي) حيث الرقابة المباشرة والإلتزام الصارم بالنظام ، بينما الأسلوب الإداري المناسب في الحالة الثانية (الديمقراطي) حيث تحديد المطلوب إنجازه بصورة عامة مع ترك التفاصيل وطريقة التنفيذ للفنيين .

ومن أسباب تعدد أساليب القيادة الإدارية أيضاً ، أن أسلوب الإدارة يتأثر بشخصية القائد الإداري وخبرته ، فمعرفة القائد لجوانب القوة فيه ، تساعده على تركيز الثقة في قدراته القيادية ، والإتجاه الذي ينبغي أن يسير فيه ، فيكون أكثر ميلاً للديمقراطية منه للتسلط وهكذا .

وعلى الرغم من تنوع الأساليب أو الأنماط ، فقد أمكن حصرها فيما يلي :

### ١- القيادة الإدارية المتسلطة ( الديكتاتورية )

هذا الأسلوب الإداري ، هو الأسلوب التقليدي للقيادة الإدارية ، حيث يركز كل السلطة والصلاحيات في يد القائد بحيث يكون هو وحده الآمر الناهي ، وصاحب القول الفصل في كل ما يعرض عليه ، فهو يصدر الأوامر ويتوقع الاستجابة دون اعتراض ، ويتخذ القرار ويتوقع تنفيذه دون مناقشة أو تعليق .

ويتصف القائد الديكتاتوري المتسلط ، بمركزية السلطة المطلقة ، ويقوم بإنجاز أعماله من خلال التهديد والإجبار واستعمال مبدأ الخوف ، وهو دائماً يهدد بالثواب والعقاب لمرءوسيه وخوفاً من العقاب يسلك المرءوسون سلوكاً معيناً لإرضاء ذلك القائد الإداري . وهذا الأسلوب ربما يمارسه شخص واحد في موقع القيادة ، أو تمارسه مجموعة في شكل مجلس أو هيئة . وغالباً ما تتصف المجموعة التي تستخدم هذا الأسلوب بالخضوع لرئيسها ، حيث تخوله كل الصلاحيات فيمارسها نيابة عنها ، وقد يكون أكثر تسلطاً من القائد الفرد .

وينجح أسلوب القيادة المتسلطة إذا كان القائد من أصحاب الكفاءة العالية والقدرات الفائقة . ولكن النجاح لا يستمر طويلاً ، لأن إغفال الجانب الإنساني ربما يؤدي إلى تمرد المرءوسين للإطاحة بالرئيس أو القائد . ومن مشاكل القيادة المتسلطة ، صعوبة إيجاد بديل للقائد ، لأن هذا الأسلوب لا يتيح الفرصة للآخرين للتدريب وممارسة مهام إدارية وقيادية . كما أن من مشاكله أيضاً ، أنه لا يجد قبولاً من المرءوسين في العصر الحاضر إلا في حالات نادرة جداً(٢٤) .

**٢- القيادة العائلية**

وهي القيادة التي تسعى لخلق مناخ عائلي ، حيث ينظر العاملون إلى القائد أو المدير باعتباره عميد الأسرة الذي يوجه أفرادها بإبداء النصح والإرشاد ، ولا يلجأ للمحاسبة أو العقاب إلا في حالات الضرورة القصوى لمعالجة الخروج على المجموعة أو عدم التعاون الذي يؤثر سلباً على المجموعة .

والميزة الأساسية لأسلوب القيادة العائلية أنه - إذا ما تهيأت الظروف المناسبة - يحقق نتائج إيجابية لأنه يرفع الروح المعنوية للعاملين ، ويخلق فيهم الدافع للعمل ويحفزهم للإنتاج ، كما تضمن القيادة الإدارية التي تستخدم هذا الأسلوب الولاء التام من قاعدتها .

إلا أن أسلوب القيادة العائلية محدود الإستعمال ، فهو لا يصلح للمؤسسة ذات الأعداد الكبيرة من الموظفين ، لأن أساس التعامل عند إستخدام هذا الأسلوب هو العلاقة الشخصية المباشرة بين القيادة الإدارية والقاعدة .

**٣- القيادة الديمقراطية**

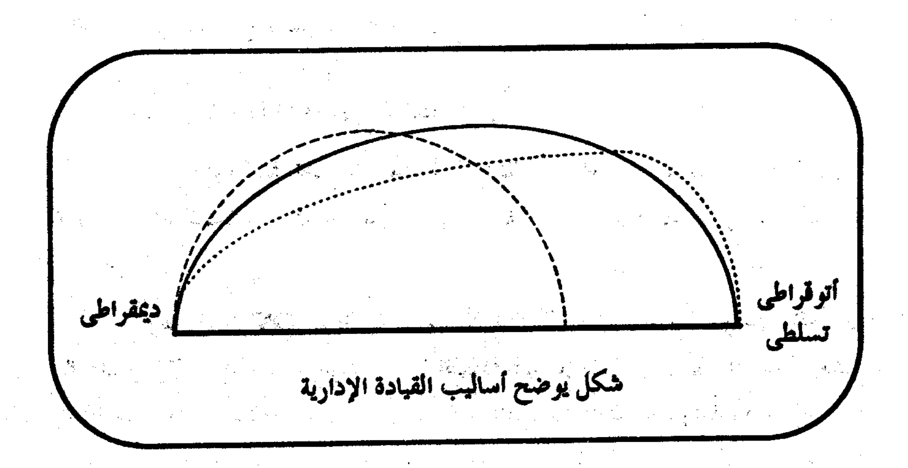
هذا النوع من القيادة على النقيض من القيادة التسلطية أو الديكتاتورية ، حيث يهدف إلى خلق نوع من المسئولية لدى المرءوسين ومحاولة مشاركتهم في إتخاذ القرارات . فالقائد الديمقراطي يشارك السلطة مع الجماعة ويأخذ رأيهم في معظم قراراته . هذه المشاركة بين القائد ومرءوسيه ينتج عنها رفع الروح المعنوية للأفراد وزيادة ولائهم والتزامهم ، كما يشعر الفرد بأهميته وقيمته في المؤسسة التابع لها .

والقائد الذي يتبع هذا الأسلوب يكتفي بتحديد الأهداف العامة ، ويترك للقاعدة تحديد التفاصيل وطريقة التنفيذ . وتتم مشاركة القاعدة من خلال الإستماع إلى آرائها ومقترحاتها دونما إخلال بسلطة القائد وصلاحياته .

ومن مميزات هذا الأسلوب أن القائد الذي يستخدمه يعتمد كثيراً على التفويض حتى يستطيع توفير الوقت الذي يحتاجه لتنمية العلاقات الإنسانية وتوفير بيئة العمل التي تسودها الثقة والإحترام ، ولهذا فإن النماذج الديمقراطية في الإدارة تفترض أن تحديد سياسة المؤسسات وصنع القرارات تتم خلال عمليات المناقشة والحوار والتي تؤدي إلى الموافقة والإجماع على رأي موحد . كما أن السلطة عملية مشتركة بين بعض أو كل أعضاء المؤسسة الذين يتمتعون بقدر كبير من الوعي والفهم لأهداف المؤسسة(٢٥) .

ويعتبر هذا الأسلوب القيادي ، أكثر أساليب القيادة فعالية ، كما ينبغي على قادة المستقبل أن يستخدموا هذا الأسلوب الديمقراطي بشكل أوسع ، وذلك لسرعة التغيير في المؤسسات ، والتدفق المستمر للمعلومات والأفكار الجديدة ، وحتى يستطيع القائد مواكبة هذه التطورات ، عليه أن يستعين بمرءوسيه لتسهيل عملية الإلمام بهذه المعرفة ، وذلك لزيادة فرص الإبتكار والإبداع .

وقد بين جراى Gray وستارك Starke فى دراستهما على بعض المؤسسات الأمريكية تطور ممارسة أساليب القيادة ، وأظهروا أنه مع مرور الزمن يتجه الميل إلى استخدام الأسلوب الديمقراطي بشكل أكبر كما هو موضح بالشكل التالي(٢٦) :



شكل يوضح أساليب القيادة الإدارية

ومن أهم سمات الإدارة الديمقراطية أو الإنسانية ما يلى :

- الإيمان بقيمة كل فرد يعمل بها ، والعمل على إشباع حاجاتهم الإنسانية .
- سيادة روح التعاون والتآزر فى أداء العمل وتحمل المسئولية وشعور العاملين بالرضا .
- التعرف على إتجاهات وميول العاملين فى المؤسسة والإفادة من خبراتهم وجهودهم .
- الاهتمام بالتخطيط المسبق للمشروعات والأعمال المختلفة حسب طبيعة المؤسسة .
- الإيمان بالمشاركة فى التخطيط وقبول تعدد الآراء وتنوع الأفكار والوصول للقرار السليم .

- تشجيع التجديد والتجريب والإبتكار بين العاملين لصالح العمل والعاملين وتطور المؤسسة .
- الإيمان بجماعية القيادة والأخذ بالمشورة الهادفة مع تحديد الاختصاصات(٢٧) .

وعلى الرغم من الإقبال على هذا الأسلوب الإدارى والدعوة إلى استخدامه فى شتى المؤسسات ، إلا أن بعض علماء الإدارة يرون أن القيادة الديمقراطية غير عملية ، لأن طبيعة عمل القيادة ودورها لا يمكناها من تبادل الرأى مع القاعدة . كما يرى البعض أيضاً أن المشاركة ربما تؤدي إلى ضعف القيادة ، لأنها تتطلب تنازل القيادة عن بعض مهامها للقاعدة . ويخشى فريق آخر من استغلال المشاركة لإضفاء مظهر الديمقراطية على القيادة ، فتصبح المشاركة غاية وليست وسيلة . وهناك من يقول أن الاهتمام بالعنصر البشري لا يؤدي بالضرورة إلى رفع الروح المعنوية وزيادة الإنتاج .

### ٤- القيادة غير الموجهة ( الفوضوية أو المنطلقة )

وهي القيادة التي تعطي القاعدة الحرية المطلقة فى ممارسة نشاطها واتخاذ القرار ، ويصبح القائد كالمستشار ، فهو لا يسيطر على القاعدة مباشرة ، وإنما يحاول توجيهها بطريقة غير مباشرة .

ويتميز هذا الأسلوب بإتاحة الفرصة لإنطلاق الطاقات الإبداعية ، ويعزز الثقة بين القاعدة والقمة . وقد أثبتت الدراسات أن القيادة غير الموجهة تؤدي إلى أن يسعى بعض أفراد المجموعة للسيطرة عليها ، فينتج عن ذلك الصراع داخل المجموعة ، وفقدان روح التعاون بين أفرادها . كما ثبت أيضاً ، أن المجموعة فى حالات القيادة غير الموجهة غالباً ما تتصف بعدم الإنضباط والتنظيم ، وتغلب عليها الروح الفردية فتضعف قدرتها الإنتاجية ، ويصعب توجيهها لتحقيق الأهداف .

ويمكن حصر سمات هذا النمط الإداري فيما يلى :

- الإيمان بمبدأ الحرية لجميع العاملين وإتاحة فرصة الإبتكار والإبداع .
- ليس للعمل فلسفة واضحة أو سياسة مرسومة من جهة عليا .
- المغالاه فى إتاحة الحريات وعدم تحديد المسئولية .
- عدم التخطيط والإرتجال وكثرة المناقشات وضعف الفاعلية .
- ضياع الوقت وتبديد الجهد وإشاعة الفوضى والتسيب(٢٨) .

**٥- الشبكة الإدارية**

يركز هذا الأسلوب على النظر إلى القيادة الإدارية من خلال اهتمامها بأمرين أو أسلوبين لسلوك القائد وهما :

- الاهتمام بالفرد أو العنصر البشري Concern for People
- الاهتمام بالانتاج Concern for Production

وقد أوضح كل من روبرت بلاك وجيمس موتون Robert Black & James Mouton ذلك فى رسم بياني أسمياه بالشبكة الإدارية كما يلى :

( نظرية الشبكة الإدارية )

١ : ٩ قيادة النادى الاجتماعى اهتمام عال بالأفراد

٩ : ٩ قيادة الفريق اهتمام عال بالانتاج والأفراد

٥ : ٥ قيادة الحل الوسط اهتمام معتدل بالأفراد والانتاج

القيادة الضعيفة ١ : ١ اهتمام ضعيف بالأفراد والانتاج

القيادة المتسلطة ٩ : ١ اهتمام عال بالانتاج

الاهتمام بالأفراد: ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧ ٨ ٩

الاهتمام بالانتاج: ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧ ٨ ٩

حيث تم تحديد النقاط من ١ إلى ٩ فى الجانب الرأسى للإهتمام بالعنصر البشري والنقاط من ١ إلى ٩ فى الجانب الأفقي للإهتمام بالإنتاج ، ثم حددا موقف القيادة من كل واحد منها باعتبار الرقم ١ أقل اهتمام ممكن ، والرقم ٩ أعلى اهتمام ممكن ، وتم تحديد

أساليب القيادة الإدارية على النحو التالي : (الرقم الأول يمثل درجة الاهتمام بالإنتاج ، والرقم الثاني يمثل درجة الاهتمام بالعنصر البشري) .

١:١ وهي القيادة ذات الإهتمام الضعيف بالإنتاج والعنصر البشري ، ويطلق عليها اسم الإدارة المنهوكة ، فهي تدعو على بذل كل جهد ممكن في إنجاز العمل ، ولا تسعى لشئ سوى المحافظة على البقاء في المنشأة .

٩:١ وهي القيادة ذات الإهتمام الضعيف بالإنتاج والاهتمام العالي جداً بالعنصر البشري ، ويطلق عليها اسم إدارة الترفيه ، حيث تركز كل جهدها في تلبية حاجات الأفراد وتنمية العلاقات بين الأفراد وخلق جو من الود والألفة ، في حي لا يجد الإنتاج إلا أدنى حد ممكن من الإهتمام .

٥:٥ وهي القيادة التي توازن اهتمامها بين العنصر البشرى والإنتاج بالقدر الذي يحقق ما هو مطلوب فقط .

١:٩ وهي القيادة التي تعمل على تركيز السلطة ومفهوم الطاعة ، فهي تركز كل جهودها في الإهتمام بالانتاج انطلاقاً من أن كفاءة المنشأة وتحقيق النتائج لا يكتملان إلا بتنظيم العمل بالصورة التي تسمح بأدنى حد ممكن من الاهتمام بالعنصر البشري .

٩:٩ وهي القيادة التي تسعى لتوفير علاقات وثيقة بين العاملين وتنمية روح الفريق ، وتهتم اهتماماً كبيراً بالعنصرين معاً ، وذلك استناداً على أن روح الفريق تودي إلى التزام العاملين وتساعد في الوصول إلى الهدف المشترك ، وأن الاعتماد المتبادل للهدف المشترك ، وأن الاعتماد المتبادل للهدف المشترك يؤدي إلى توفير علاقات تتميز بالثقة والإحترام ، وبالتالي ترتفع الكفاءة ويزيد الإنتاج[٢٩] .

ومن أهم مميزات الشبكة الإدارية ، أنها نظام مفيد لتحديد وتصنيف أساليب القيادة الإدارية ، ولكن يؤخذ عليها أنها لا توضح الكيفية التي يمكن أن يصنف بها أسلوب القائد ، فإذا ما أردنا أن نعرف الاسباب التي أدت إلى تصنيف المدير في المجموعة ٩:١ ، فإن الشبكة الإدارية لا تفسر لنا ذلك ، ولا سبيل لتفسير ذلك غير البحث والتحليل لبعض العوامل التي تؤثر في سلوك القائد ومرءوسيه ؛ مثل شخصية القائد ونوعية المرءوسين وإمكانات وخبرة القائد ، وبيئة المنشأة ... الخ .

### ٦- الإدارة بالأهداف

وهو أسلوب للقيادة الإدارية ، والذي يعتمد على تقييم الأداء والنتائج التي تتحقق بتحديد الأهداف لكل وحدة من وحدات المؤسسة ، ثم لكل فرد من أفرادها . ويتمثل الغرض من الإدارة بالأهداف إلى توفير الجو الملائم لتحفيز العاملين للوصول إلى أعلي إنتاجية ممكنه ، والعمل على تكامل أهداف المؤسسة وتحقيق الرضا الوظيفي للعاملين .

ويتميز أسلوب الإدارة بالأهداف بالمشاركة الفعلية للقيادة الإدارية والعاملين في تحديد العناصر الأساسية لكل وظيفة ، ومستوى الأداء المطلوب الوصول إليه ، والإهتمام بتحقيق النتائج ، واعتبار القيادة الإدارية مسئولة عن إنشاء العاملين وخضوعها للمحاسبة والمسئولية عن الأهداف المتفق عليها .

كما أن لأسلوب الإدارة بالأهداف عدة خطوات عند التطبيق تتمثل فيما يلي :

- توضيح الغرض والأهداف العامة للمؤسسة .
- توضيح أهداف كل وحدة من وحدات المؤسسة .
- الاتفاق بين المسئولين عن الوحدات ورؤسائهم على الأهداف المحددة لكل وحدة .
- يناقش رئيس كل وحدة مع رئيسه المباشر الأهداف المحددة له وخطة تنفيذها .
- مراعاة أن تكون للفرد الصلاحية والمرونة اللازمة لتنفيذ الخطط المتفق عليها .
- وضع نظام للمتابعة يمكن من معرفة التقدم في تنفيذ الأهداف المتفق عليها ، ويتيح الفرصة لإبداء الرأي والتوجيه في الحالات التي تتطلب ذلك ، مع مراعاة تحديد الفترة الزمنية المناسبة للمتابعة .
- تحديد الوسائل المناسبة لتقدير ومكافآة الغنجاز الجيد(٣٠) .

إذن الإدارة بالأهداف هي عملية مشاركة فعلية من القيادة الإدارية والعاملين في تحديد أهداف المؤسسة والنتائج المطلوب تحقيقها ، هذه المشاركة تعتبر عنصراً مهماً في خلق الحوافز والدوافع الإيجابية للعمل ، وفي عملية التنمية الإدارية .

وإلي جانب المزايا المحددة لهذا الأسلوب فإن عليه بعض المآخذ منها أنه لا يضع أسساً لتحديد الأهداف ، فأصبح تحديدها صعباً وسبباً في عدم الإقبال على استخدام هذا الأسلوب ، كذلك التركيز على الأهداف قصيرة المدى ، مما يؤدي إلى إهمال التخطيط طويل المدى .

والسؤال الذي يطرح نفسه الآن هو :

أي أساليب القيادة الإدارية أفضل ؟

وبالطبع كما هو واضح من العرض السابق ، يصعب القول بتفضيل واحد من الأساليب السابقة على غيره ، ولكن يمكن أن نقول أن طبيعةالعمل والنتائج المطلوب تحقيقها وشخصية القائد وبيئة المؤسسة والقيم والتقاليد التي تحكم العاملين فيها ، هي التي تحدد الأسلوب المناسب للقيادة الإدارية فى ظرف معين .

## رابعاً : تفويض السلطات الإدارية

### ١- معنى التفويض الإداري

يعتبر التفويض من أهم مقومات القيادة الإدارية ، وهو عملية اتخاذ قرار بأن يخول القائد الإداري صلاحية أداء بعض مهامه إلى أحد مرءوسيه ، ويعني التفويض منح المرءوس الذي تفوض إليه الصلاحية ، حرية التفكير والتصرف لوضع الخطط وتنفيذها بعيداً عن أية ضغوط أو قيود تحد من نشاطه الفكري والتصرف وقدرته على الابتكار . وهكذا ، فإن التفويض ليس تقسيم العمل ، أو تكليف المرءوس بالمهام التي هي فى إطار مسئولياته الوظيفية ، وإنما هو تحويل صلاحية القائد الإداري لمرءوسيه لأداء بعض المهام التي تقع فى إطار مسئوليات القائد الإداري الوظيفية . وللقائد الإداري مطلق الحرية – عند اتخاذ قرار التفويض – فى تحديد المهام التي يرغب فى تفويضها ولمن يفوضها ومتى وكيف(٣١) .

والتفويض فى معناه المتكامل يستوجب عناصر أساسية منها :

- أن يفوض الرئيس بمحض إرادته بعض اختصاصاته لمرءوسيه ، وأن يعطيهم السلطة للقيام بها ، وهذا يعني بالضرورة أن التفويض يتم من أعلى إلى أسفل وليس العكس بصحيح .
- أن يكون التفويض لعمل معين يتم تحديده .
- أن يتم تفويض السلطات والصلاحيات وفقاً للقوانين واللوائح حتى تكتسب قرارات المرءوس الشرعية المطلوبة .
- أن يتم تدريب الشخص المفوض له على القيام بالمهام المفوضة له .
- أن يكون المفوض له خاضعاً لمحاسبة الرئيس بصورة مباشرة .
- أن يكون للشخص المفوض له كافة الصلاحيات فى أن يفوض من هم دونه بنفس الطريقة والأسس التي فوض له بها .

## ٢- أنواع التفويض

هناك نوعان من التفويض ، هما التفويض التلقائي والتفويض الرسمي .

والتفويض التلقائي يعني توزيع مسئوليات العمل على العاملين ، وتحديد دور كل منهم في تحقيق أهداف المؤسسة ، وسمي تلقائياً لأنه يتم منذ البداية عند وضع الهيكل التنظيمي للمؤسسة وتحديد مهام وواجبات كل وظيفة . والتفويض الرسمي يعني تحويل الصلاحية للمرءوسين بالصورة التي تتيح لهم أداء بعض المهام التي هي من اختصاص القائد الإداري(٣٢) .

## ٣- فوائد التفويض الإداري

التفويض عملية حاسة لأنها تتطلب تخويل المسئولية والسلطة مع بقاء الالتزام بالمساءلة عن المهام التى تم تفويضها . ولكن إذا تم التفويض بصورة صحيحة فإنه يحقق الفوائد التالية :

- يعطي فرصة كبيرة لتدريب وتأهيل المرءوسين لوظائف عليا .
- يعطي للمرءوسين حافزاً ودافعاً قوياً للعمل والإنجاز .
- يوفر إحتياطياً متمرساً على العمل للإفادة منه فى الحالات الطارئة التي يتغيب فيها المدير .
- يحقق المبدأ بأن كل الوظائف العليا مفتوحة للعاملين وليست مقصورة على فئة دون أخرى.
- يمنح الرئيس وقتاً أكبر للقيام بالمهام الكلية ويعفيه من ممارسة الأعمال الروتينية .
- يحل بعض الصعاب المترتبة على البعد الجغرافى .
- يتيح الفرصة ويوفر المجال للتجديد والابتكار(٣٣) .

## ٤- معوقات التفويض أو الصعوبات التي تواجهه

بالرغم من المزايا المتعددة التي يمكن أن تجنيها المؤسسة من التفويض الإداري إلا أننا نجد بعض القيادات الإدارية لا ترغب فى تفويض بعض سلطاتهم وصلاحياتهم ، نظراً لأن عملية تفويض السلطة تنطوي على قدر كبير من المخاطرة ، لأنها تعني تخويل المسئولية مع بقاء الإلتزام بالمساءلة عن المهام التي تم تفويضها .

وبالإضافة إلى عنصر المخاطرة فإن هناك صعوبات أخرى يمكن أن تعترض عملية التفويض منها :

- اعتقاد القائد الإداري بأنه أحسن من يقوم بالعمل ، وأن المرءوس لن يستطيع القيام به بنفس المستوى .
- شعور القادة بأن الوظائف القيادية هي مراكز السلطة والأهمية ، والإلمام بكل صغيرة وكبيرة ، وهم لهذا لا يريدون أن يعطوا مرءوسيهم وضعاً مماثلاً لوضعهم المتميز .
- الاطمئنان إلى مركزية كل الأمور وعدم تفويضها خوفاً من أن يقع المرءوس فى أخطاء تقود الرئيس للمساءلة الإدارية .
- مقاومة المرءوس للتفويض بسبب الخوف من الإنتقاد أو لعدم وجود الحافز ، وأيضاً لعدم الثقة بالنفس ، وبسبب الإحساس بأنه لديه من العمل ما فيه الكفاية ولا يرغب فى المزيد(٣٤) .

## ٥- العوامل التي تساعد على نجاح عملية التفويض

لنجاح عملية التفويض ينبغي إزالة الصعوبات التي تعترض التفويض أولاً ، ويمكن تحقيق ذلك بإتباع الخطوات التالية :

- تحليل وظيفة القائد الإدارى لتحديد المهام التي يمكن تفويضها .
- اختيار المرءوس الذي سيتم التفويض له وتحليل مقدرته على القيام بالمهام التي ستفوض له .
- تدريب المرءوس على المهام التي ستفوض له قبل تكليفه بها رسمياً .
- مناقشة المرءوس حول المهام التي ستفوض له والإتفاق معه على معايير قياس الأداء بالنسبة للمهام التي ستفوض له .

وبعد أن يتم التفويض فإنه يراعي ما يلى :

- بقاء قنوات الإتصال مفتوحة للتأكد من وصول المعلومات للقائد الإداري والمرءوس .
- المتابعة المستمرة .
- تحديد مواعيد الإنتهاء من العمل .
- إخطار المرءوس بأي تغيرات تطرأ ويكون لها تأثير على العمل الذي يقوم به .

## خامساً : مدير المدرسة : صفاته ومتطلبات وظيفته

تعتبر المدرسة المؤسسة التربوية ، التي تمثل جوهر الإدارة التعليمية والتربوية ، ومثال لمجموعة عمل متكامل ، تتضافر في إتمامه جهود فريق من العاملين متكامل الخبرة التربوية سواء كانت الإدارية أو الفنية ، فللمدرسة مدير ونائب أو نواب مدير وهؤلاء يمثلون دعامة رئيسية في العمل الرسمي . وهناك المعلمون وهؤلاء حجر الزاوية في العملية التعليمية وعصب الحياة فيها . وهناك الإداريون والفنيون ، أولئك الذين يقومون بأعمال تسهم بدور كبير في إتمام العمل المدرسي . وهناك المستخدمون من العمال ورجال الصف الثاني ، أولئك الذين يشاركون في العمل بجهود ملموسة ، إنه بحق فريق متكامل الخبرة التربوية ، بينهم علاقات وثيقة ويجمعهم رباط مقدس ، هو رباط العمل ، والعمل من أجل النشئ وبناء البشر وبناة المستقبل .

### ١- الصفات اللازمة لمدير المدرسة

#### (أ) الصفات المهنية :

وهي التي تتصل بالمجال الوظيفي ، من حيث هو عمل تربوي ، يقتضي القيام به ، توفر صفات معينة ، تؤهل صاحبها لممارسة عمله بنجاح ، وتتمثل فيما يلي :

- الإيمان الشديد بمهنة التربية والتعليم ، والاعتزاز بها .
- الإدراك الكامل لأهداف التعليم بعامة والمرحلة التي يعمل بها بخاصة .
- الإلمام الكافي بوسائل تحقيق هذه الأهداف .
- معرفة خصائص التلاميذ في مرحلة النمو التي يمرون بها .
- القدرة على العمل مع الآخرين بطريقة بناءة وفي تعاون مثمر فعال .
- القدرة على تنسيق جهود العاملين معه .
- التعرف على البيئة المحلية وتفهم مشكلاتها والإسهام في حلها .
- الإلمام بالنواحي المالية والإدارية .

**(ب) الصفات الشخصية :**

وهى التي تتصل بالتكوين العام لِمَنْ يمارس هذه القيادة الإدارية ، فكرياً ووجدانياً واجتماعياً ، ومن حيث مسئولياته عن عمل متكامل لفريق من العاملين ، وبالتالي يتمكن من القيام بواجباته على الوجه الأكمل .

ومن أهم هذه الصفات الشخصية ما يلي :

- الإحساس بالمسئولية الملقاة على عاتقه وانعكاس ذلك على طريقة معاملته للآخرين معه .
- مراعاة العدالة التامة فى تعامله مع مرءوسيه .
- إتخاذ القرارات بصورة علنية وفي إجتماع عام بعد مناقشته وإقناع للآخرين فى المؤسسة معه .
- الإلتزام بالخلق الطيب ، والقدوة الحسنة لزملائه من المعلمين أو غيرهم من العاملين والطلاب .
- التواضع دون ، ضعف ، والحزم دون تعسف ، والمرونة دون تهاون .
- القدرة على إبداء الملاحظات البناءة دون سخرية أو التقليل من قيمة الجهد المبذول .
- القدرة على حل المشكلات الطارئة فى العمل المدرسي .
- الإستعداد للبذل والتضحية والتعاطف .

وعلى الرغم من هذا التعدد الواضح للصفات المهنية والشخصية للمدير ، إلا أنها ما زالت موضع دراسة المهتمين بشئون التربية والتعليم . ففي دراسة قام بها فريق من الباحثين المتخصصين بالولايات المتحدة الامريكية ، أوضحت تلك الدراسة وجود صفات سلوكية يتميز بها كل من الإداري الناجح والإداري غير الناجح من حيث فعاليته فى العمل المكلف به ، وفيما يلي موجز لبعض هذه الصفات :

**(ج) صفات أكثر المديرين فعالية فى عمله**

التودد ، وتشجيع تكوين العلاقات مع الآخرين ، البحث عن آراء الآخرين وأفكارهم ، التأثير فى تخطيط السياسات ووضعها فى ثقة وحكمة ، تشجيع إتباع الأساليب الديمقراطية ، اليقظة لمواجهة المشكلات والعمل على دراستها ، يمكن الاعتماد عليه والتنبؤ بما سيقوله أو يعمله ، الميل إلى تجربة الأفكار الجديدة بعد دراستها بعناية ، مواجهة الأزمات والمواقف الحرجة فى هدوء وثبات ، إحترام المبادئ ووضعها فوق المصالح الشخصية ،

الإصغاء للآخرين فى عناية ، العمل على وجـود جـو يتميز بالإثارة والنظـام ، إشـراك هيئة التدريس والآباء فى وضع السياسة العامة للمدرسة ، التعرف على اهتمامات الآباء والهيئات والمؤسسات المحلية المحيطة بالمدرسة ووضعها فى الاعتبار والإفادة منهـا ، ثـم البحث المستمر عن البيانات والمعلومات الجديدة والإستعانة بها لصالح العمل .

**(د) صفات أقل المديرين فعالية فى عمله**

النفور ممن يعملون معه والميل إلى الوحـدة ، تجاهل وجهات نظر الآخريـن ، عـدم الإكتراث بالإسهام فى تخطيط السياسات ، الميل إلى تجاهل وجود المشـكلات ، بـل وإنكارهـا أحياناً ، التضارب فى الآراء وعدم الثبات فى السلوك ، إتبـاع الأساليب التقليديـة ، والتأثر بالمشاعر الخاصة والأحاسيس الذاتية ، تكرار الأخطاء السابقة وعدم الاعتراف بها ، الميـل إلى عدم المسئولية ، الإصغاء إلى النفس دون الآخرين ، احتكار المناقشة لنفسـه ، القيام بتخطيط السياسات بنفسـه ، إهمـال مـا هـو حديث والإبقـاء علـى الأوضـاع الراهنـة ، عـدم متابعة الأحداث الجارية ، ثم إعتبار المدرسة مؤسسة منعزلة ، ينبغى تباعدها عن الهيئات والمؤسسات غير المسئولة عن التعليم فى البيئة .

بعد تعرفنـا سـوياً علـى الجوانـب الإيجابيـة الـتي سـنؤكد عليهـا جيـداً فـى حياتنـا ، والجوانب السلبية التي نود التخلي عنهـا ، فإنـه جدير بنـا أن نحـدد المتطلبـات الوظيفيـة الـتي نسعى إلى القيام بها لنجاح العملية التربوية والتعليمية كل فى مؤسسته .

**٢- متطلبات وظيفة مدير المدرسة من خلال مسئولياته**

**(أ) الشئون الإدارية:** وهو جانب هام فى عمل مدير المدرسة ويتمثل فيما يلي :

- الإشراف على أعمـال المعلمـين ، والموظفين والمستخدمين ، بحيـث يتـم العمـل المدرسـي بنجاح ويحقق الأهداف .
- قيادة فريق العمل بشكل هادف وحريص على الصالح العام .
- تنظيم الحياة المدرسية ، والمجتمع المدرسي بما يفيد فى إعداد النشئ للحياة فى مجتمعاتهم .
- متابعة الأعمال المالية المختلفة .
- الإعلان عن السياسة المتبعة فى العمل المدرسي مع توضيح وسائلها وأهدافها .
- القيام بدور حلقة الاتصال بين المدرسة والعاملين بها والبيئة المحيطة .
- الإشراف على اللجان المدرسية ومتابعة أعمالها .

- العمل على سلامة الأبنية المدرسية وإدخال التعديلات اللازمة والمناسبة لاستمرار صلاحيتها لتأدية أغراضها التربوية والتعليمية .

**(ب) الشئون الفنية** : وهي الشق الثاني والمتمم لعمل المدير ، وتتمثل فيما يلي :

- القيام بمتابعة أعمال المدرسين ، مع توجيه العملية التعليمية وتقويمها .
- الزيارات الميدانية للفصول والمختبرات وأمكنة العرض لمتابعة ما يتم فيها من أنشطة مدرسية .
- المعاونة في التخطيط للاختبارات التي تعقدها المدرسة لطلابها ، والإشراف على تنفيذها واستخلاص نتائجها .
- العمل على النهوض بالعملية التربوية في المدرسة بمختلف الوسائل في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة .
- الاهتمام بالنواحي الخلقية ، والإجتماعية لطلاب المدرسة ، والتعاون مع المنزل لتفهم مشكلاتهم وشخصياتهم .
- الاهتمام بدراسة المشكلات النفسية للطلاب المعوقين ومساعدتهم في التغلب على الصعوبات التي تعترضهم .
- العمل على التعاون المثمر بين المدرسة ، والهيئات ، والمنظمات المعنية بالتعليم(٣٥) .

ولكي نتمكن من مباشرة كل الاختصاصات السابقة يرجى الإلمام بالبيانات التوضيحية التالية :

القوى العاملة في المدرسة من معلمين وتخصصاتهم ، مستخدمين وعمال ، طلاب المدرسة وعدد الفصول وعدد التلاميذ وعدد المتفوقين في المواد والأنشطة ، والمتخلفين في دراساتهم ، الحياة المدرسية من حيث جدول الدراسة والتنظيمات الطلابية والنشاط المدرسي ، والدراسات والمجلات العلمية . شئون مدرسية أخرى مثل ما يتعلق بالمسائل المالية ، ونواحي التوريد والتخزين ، ومعلومات شاملة عن البيئة المحيطة .

# مراجع الفصل الثانى

١- شاكر محمد فتحي ، "إصلاح الإدارة التعليمية فى مصر فى ضوء مقومات الفكر الإداري المعاصر" ، مجلة دراسات تربوية ، المجلد الرابع ، الجزء ١٥ ، رابطة التربية الحديثة ، القاهرة ، نوفمبر ١٩٨٨ ، ص ٢٦٣ .

٢- محمود عساف ، الموجز فى أصول الإدارة ، ص ٢٩-٣١ ، فى المرجع السابق ، ص ٢٦٤ . وانظر أيضاً ، سمير محمد يوسف ، إدارة المنظمات : الأسس النظرية والنواحى التطبيقية ، دار الفكر العرب ، القاهرة ١٩٨٣ ، ص ١٨-١٩ .

٣- عصمت مطاوع وأمينة أحمد حسن ، الأصول الإدارية للتربية ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٨٤ ، ص ٩ .

4- Buch, T. & Others, Approaches to School Management, Harper & Row Publishers, London, 1980, pp. 123-124.

5- Nigro, F. & Nigro, L., Moden Public Administration 5th Edition, Harper & Row Publishers, New York, 1980, p. 126.

6- Bush, T. & Others, Op. Cit., p. 126.

٧- حسين حمادى ، إدارة النظم : الطريق إلى القرن الواحد والعشرين ، مكتبة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٧٧م ، ص ٣٨٢ .

٨- شاكر محمد فتحى ، مرجع سابق ، ص ٢٦٧ .

٩- إبراهيم عصمت مطاوع وأمينة أحمد حسن ، مرجع سابق ، ص ٥٢-٥٣ .

١٠- حسين حمادى ، مرجع سابق ، ص ٢٤٣ .

١١- أحمد زكي بدوي ، معجم مصطلحات العلوم الإدارية ، ط١ ، دار الكتاب المصري ، القاهرة ، ١٩٨٤م ، ص ٢٨٨ .

وانظر أيضاً : أحمد سرور محمد ، بحوث العمليات فى الإدارة ، مكتبة عين شمس ، القاهر ، ١٩٨٣ ، ص ٤ .

١٢- جابر عبد الحميد وطاهر عبد الرازق ، أسلوب النظم بين التعليم والتعلم ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٨٧م ، ص ٣٨٢ .

١٣- محمد أحمد الغنام ، "التنمية الإدارية من أجل التحديد التربوى ، نحو استراتيجية جديدة لتطوير الإدارة التربوية" ، الاتجاهات العالمية المعاصرة فى القيادة التربوية ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ١٩٨٤ ، ص ١٣٣-١٣٤ .

١٤- أميل فهمى شنودة وأحمد اسماعيل حجي ، إدارة المدرسة الابتدائية ، برنامج تأهيل معلمى المرحلة الإبتدائية للمستوى الجامعي ، وزارة التربية والتعليم ، القاهرة ، ١٩٨٦/١٩٨٥م ، ص ٦٠-٦١ .

١٥- حسن أبشر الطيب ، وظائف القيادات التنفيذية ، المطابع العالمية ، سلطنة عمان ، ١٩٩٢م ، ص ٤٢-٤٤ .

١٦- عبد العزيز مصطفى ، أساليب القيادة الإدارية ، محاضرات برنامج الندوة العربية لتنمية القيادات الإدارية ، جامعة بتسبرج ، ولاية بنسلفانيا الامريكية ، ١٩٩٠م ، ص ٥٢ .

١٧- حسن أبشر الطيب ، مرجع سابق ، ص ٤٤ .

١٨- أميل فهمى شنودة وأحمد إسماعيل حجي ، مرجع سابق ، ص ١٥٣ .

١٩- حسن أبشر الطيب ، مرجع سابق ، ص ٤٨-٤٩ .

٢٠- محمد منير مرسي ، الإدارة التعليمية ، أصولها وتطبيقاتها ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٨٩ ، ص ٩٦ .

٢١- حسن أبشر الطيب ، مرجع سابق ، ص ٥٠ .

٢٢- أميل فهمي سنودة وأحمد إسماعيل حجي ، مرجع سابق ، ص ٢١٩ .

23- Beach, D., Personnel: The Management of People at Work, MacMillan Publishing Co., Inc., New York, 1980, p. 478.

٢٤- عبد العزيز مصطفى ، مرجع سابق ، ص ٧٦٦ .

٢٥- بيومي محمد ضحاوي ، "الأساليب الديمقراطية واتخاذ القرار فى المؤسسات التعليمية" ، مؤتمر نحو رؤية نقدية للفكر التربوي العربي ، رابطة التربية الحديثة بالقاهرة ، ١٩٨٩م ، ص ٧٣٤ .

26- Gray, J. & Starke, F., Organizational Behavior: Concepts and Applications, Charles E. Mernil Publishing Co., Columbus, Ohio, 1980, p. 115.

٢٧- عرفات عبد العزيز سليمان ، مرجع سابق ، ص ٣٠٠-٣٠٢ .

٢٨- نفس المرجع ، ص ٣٠٣-٣٠٤ .

29- Stogdill, R., Leader Behavior: Its Description and Measurement, The Ohio State University Press, 1957, p. 79.

٣٠- عبد العزيز مصطفى ، مرجع سابق ، ص ٨-٩ .

٣١- نفس المرجع ، ص ٦٩ .

٣٢- نفس المرجع ، ص ٦٩ .

٣٣- حسن أبشر الطيب ، مرجع سابق ، ص ٣٥ .

٣٤- عبد العزيز مصطفى ، مرجع سابق ، ص ٧٢ .

٣٥- عرفات عبد العزيز سليمان ، مرجع سابق ، ص ٣٦٠-٣٧٠ .

# الفصل الثالث

* * *
* * *
* * *
* * *
* * *
* * *
* * *
* * *
* * *
* * *
* * *
* * *
* * *

# الإدارة من المنظور الإسلامي

# الإدارة من المنظور الإسلامي

**الإدارة في الإسلام :**

تعرف الإدارة في المجالات الإسلامية – ولا سيما في القرون الأولى للإسلام – بأنها الولاية أو الرعاية أو الأمانة ، فكل منها تحمل معنى المسئولية والالتزام بأداء الواجبات والإحاطة بالأمور والحفاظ على الأمانة .

ولقد عرف المسلمون الإدارة منذ فجر الإسلام ، عرفوها في قيادة جيوشهم ، وعرفوها في مجتمعاتهم ، وعرفوها في سياسة أمورهم وتوجيهها ، وعرفوها في نشر دينهم وعقيدتهم ، كما عرفوها بأنها الحكمة في معالجة الأمور والأخذ بالطيب من السلوك في حياتهم ، والممارسة الرشيدة لمتطلبات الحياة في بلدانهم .

وعرف المسلمون نظم الإدارة في حياتهم منذ بداية الإسلام وحتى العصور الإسلامية المتأخرة تاريخياً ، بيد أن هذه النظم كانت في بدايتها صغيرة محدودة نظراً لقلة أعداد المسلمين ثم اتسعت مهامها تبعاً لاتساع العمران وكثرة المسلمين وتزايد اعدادهم في الأمصار الاسلامية .

ولقد كان للمسلمين في عصورهم الأولى – منذ عهد الرسول صلى الله عليه وسلم – عدة إدارات أو دواوين تقوم بمهام شئونهم ، وإن كانت تحمل أسماء غير مسمياتها في العصر الحاضر ؛ فكان لهم ديوان للإنشاء ، وديوان الخراج ، وديوان للزمام ، وديوان للبريد ، وديوان للرسائل ، وديوان للمظالم ، وديوان للأحداث والشرطة ، وديوان للعطاء .. وهكذا(١) .

وكان لكل ديوان رئيس ، يطلق عليه "صاحب الديوان" يتولى الإشراف عليه من حيث تنظيمه وسير العمل فيه ، وتوزيع الأعمال بين العاملين فيه(٢) .

**الإدارة من الوجهة الإسلامية**

الإدارة في الإسلام بمختلف صورها وتباين أنواعها وتعدد أشكالها ، تقوم على ما تضمنه القرآن الكريم وبينته السنة النبوية المطهرة ، وما درج عليه السلف الصالح ، وما اجتمع عليه فقهاء المسلمين وأئمتهم .

وفي تناولنا لمسائل الإدارة من وجهة نظر الإسلام ، نحاول توضيح معالم هذه الإدارة وملامحها من خلال الأطر الإسلامية التي تشكل صورتها ، وتعبر عن غاياتها ومراميها .

**مفهوم الإدارة في الإسلام**

من المعروف ، أن الاسلام بتعاليمه ، جاء من أجل تنظيم حياة المسلمين وتوجيهها لصالح أنفسهم ومجتمعاتهم ، وهو لهذا يضع لهم التشريعات الكفيلة بنجاحهم في الحياة ، فهو يدعو للأخذ بالتخطيط الملائم لحياة المسلمين ، وهو يدعو للمشاركة والشورى في مدارسة الأمور قبل البت فيها ، وهو يدعو إلي جودة التنفيذ وسلامة التطبيق ، وهو يدعو إلي المتابعة البناءة والهادفة وهو – فضلاً عن ذلك – يدعو إلي مراعاة الظروف التي يتم فيها العمل ، وأثرها على الإنجاز وتحقيق الغايات .

ونحن إذا نظرنا إلي الإدارة من وجهة نظر الإسلام على النحو السابق ، نجدها ترسم الأسلوب الصحيح للإدارة السليمة والذي تنتهجه الاتجاهات الحديثة بعد أن سبقها الإسلام بمئات السنين ووضع للإدارة نظاماً قويماً دون افراط ولا تفريط ، ودون انحراف ولا تطرف .

عرف المسلمون أساليب الإدارة ، فاستخدموا المركزية في بعض شئون حياتهم كالأمن والشئون العسكرية وبيت المال ، كما عرفوا اللامركزية في بعض الشئون كالتجارة والزراعة والصناعة والتعليم .

ولا غبار على المسلمين أن يجمعوا بين مركزية الإدارة كطاعة ولي الأمر وتنفيذ أوامره ، وبين اللامركزية في حسن التصرف ومراعاة ظروف حياتهم في بلدانهم وقراهم وأماكن معيشتهم دون ما خلل في جوهر الإدارة السليمة أو تطرف في تصرف يسيء إلي المصلحة العامة .

**الإسلام وتنظيم الإدارة**

يرى الاسلام ضرورة الأخذ بتنظيم الإدارة من حيث التدرج الرئاسى أو القيادى وطبيعة الأعمال ؛ فلكل فرد مهامه واختصاصاته ، وهو ما تأخذ به الإدارة الحديثة والمعاصرة من حيث التسلسل الوظيفي أو الهيكل التنظيمي للمؤسسة أو المنظمة .

فالرئيس أو القائد له مسئولياته ، والمرءوسون أو العاملون لهم مسئوليات وظائفهم أيضاً ... وهكذا ولكل قدراته ومواهبه التي يقتضيها العمل ، ذلك أن الإدارة هي تنظيم جماعي يعمل من أجل تحقيق أهداف معينة لصالح الفرد والجماعة .

يقول عز وجل : ﴿ **وهو الذي جعلكم خلائف الأرض ورفع بعضكم فوق بعض درجات ليبلوكم فيما آتاكم** ﴾ (الأنعام آية ١٦٥)

ويقول سبحانه وتعالى : ﴿ ورفعنا بعضهم فوق بعض درجات ليتخذ بعضهم بعضا سخريا ﴾
(الزخرف آية ٣٢)

ويقول سبحانه وتعالى : ﴿ ولكل درجات مما عملوا وما ربك بغافل عما يعملون ﴾
(الانعام آية ١٣٢)

على أنه لا يفهم من ذلك وجود طبقات اجتماعية في مجال العمل أو ما يثير الأحقاد في نفوس البعض وهو ما لايقره الإسلام ، وكيف لا ؟ وهو دين العدالة والمساواة ، وهو الذى يعتبر العمل مصدر القيمة الإنسانية ، ولكن القدرة والمهارة والاجادة في العمل تختلف من فرد إلي آخر طبقاً لطبيعته وعمله ، واستعداداته وامكانياته وخبراته .

فالتدرج الرئاسى أو الوظيفي ، إنما هو تدرج في المهام والأعمال .

هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى ، فإن الإسلام يدعو إلي العلم ومداومة الاستزادة منه ، وفي المقابل فهو يكرم أصحابه وحامليه .

يقول تبارك وتعالى : ﴿ يرفع الله الذين آمنوا منكم والذين اتوا العلم درجات ﴾
(المجادلة آية ١١)

ولا غبار إذن إن تفاوت الأجور والرواتب نظير التفاوت في المعرفة والأعمال والمسئوليات .

يقول جل شأنه : ﴿ والله فضل بعضكم على بعض في الرزق ﴾

(النحل آية ٧١)

والاسلام ، يرى أن القيادة من لزوميات الجماعة ، خشية ضياع الجهود وحرصاً على اجتماعية العمل والحياة مع الناس .

فالقيادة ضرورة اجتماعية ، ووجودها يمنع ضياع الجهد وتبديد الطاقات ، ومنعاً من استبدد الأفراد كل حسبما يرى ووفق هواه .

يروى عن الرسول ﷺ ، قوله : ( إذا خرج ثلاثة فى سفر ، فليؤمروا عليهم أحدهم ) .

وتقضى تعاليم الإسلام أن تتمثل فى القيادة ، القدوة الحسنة فى كل ما يصدر من القائد ، قولاً وعملاً وسلوكاً .

على أن القائد أو الرئيس الإدارى في الإسلام ، لا تقتصر مسئوليته على أعماله فقط ، بل تشمل أعمال معاونيه ، فأفعالهم إليه منسوبة ، وأعمالهم عليه محسوبة ، فالإسلام يقرر مسئولية كل فرد عما يرعاه (كل راع مسئول عن رعيته) وحيث تكون المسئولية يجب أن تكون السلطة .. ذلك أنه يجب على القائد أن يشرف على الأمور بنفسه ، وأن يباشر أعمال مرءوسيه ويتصفح أحوالهم ويرشدهم ويوجههم ، ويراقبهم في كل تصرفاتهم ليعرف منها ما وافق الصواب ويستدرك ما خالفه(٣) .

ولقد وضع الرسول الكريم ﷺ أسس هذه القيادة : فكان لا يولى على الأعمال إلا الأذكياء من المسلمين القادرين على العمل ، وكان صلى الله عليه وسلم يرشد عماله ويوجههم إلي كيفية أداء العمل وواجباته ثم يحاسبهم بعد ذلك على أعمالهم محاسبة دقيقة .

وقد اهتم واعتنى بهذه السمات من القيادة الخلفاء الراشدون رضوان الله عليهم واعتبروها دعامة من دعائم الحكم وركناً من أركانه ، فأمور الدولة لا تستقيم إلا بهذه الرقابة من القيادة واهمالها يؤدى إلى انحلال الدولة وانهيارها .

فالنفس البشرية أمارة بالسوء ، والسلطة تغرى بالانحراف والميل مع الهوى ، فاعملوا رضى الله عنهم هذه الرقابة ، وحرصوا على تطبيقها ويتبين ذلك من الآثار التى وردت عنهم فأعمالهم ، وكتبهم إلى عمالهم تدل على ذلك(٤) .

**ركائز الإدارة فى الإسلام**

ترتكز الإدارة الاسلامية على جملة دعائم ، من أهمها :

**١- اختيار الأصلح دون مجاملة**

ذلك أن اختيار الرجل المناسب للعمل أو القيادة فى ضوء معايير موضوعية وأسس سليمة سواء في إدارته أو انتاجيته ، له نتائجه الطيبة .

جاء فى الحديث الشريف : ( من استعمل رجلا من عصب (جماعة) وفيهم من هو أرضى لله منه ، فقد خان الله ورسوله والمؤمنين ) "رواه احمد والحاكم"

وجاء أيضاً : (من ولى من أمر المسلمين شيئاً وامر عليهم احدا محاباة ، فعليه لعنة الله ، لا يقبل الله منه صرفاً ولا عدلاً) "رواه احمد"

**٢- القدوة الحسنة**

وهى ما ينبغى توفرها فيمن يتولى أمر الجماعة من الصفات الحميـدة والمزايا الطيبـة والخصال الكريمة ، وللمسلمين فى رسولهم العظيم المثل الأعلى فى كل شئ ويكفينا أن نشير إلى قول الله تعالى **﴿لقد كان لكم فى رسول الله أسوة حسنة﴾** .

**٣- الشورى وجمع الكلمة**

وهى مانطلق عليه فى عصرنا الحاضر ، المهام الاستشارية **Staff Functions** .

ذلك أن التشاور في الأمور يبعد الرئيس أو القائد عن التسلط والإستبداد والإنفراد بالرأى دون مراعاة للآخرين أو تقدير لمشاعرهم .

يقول سبحانه وتعالى **﴿وأمرهم شورى بينهم﴾** و **﴿ولا ينبئك مثل خبير﴾** .

يقول : **﴿ وشاورهم فى الأمر ﴾** و **﴿ فاسألوا أهل الذكر إن كنتم لا تعلمون ﴾** . ثم يأتى بعد هذا ، إتخاذ القرار : **﴿ فإذا عزمت فتوكل على الله ﴾** .

وذلك بعد عرض الأمر على الجماعة والوقوف على مرئياتهم .

ويروى عن أبى هريرة رضى الله عنه أنه قال : لم يكن أحد أكثر مشـورة لأصحابه من رسول الله صلى الله عليه وسلم ، وقال عليه السلام ( المستشار مؤتمن ) .

**٤- الالتزام والطاعة**

وهذا ، يعنى الالتزام من جانب القائد أو الرئيس وكذلك من جـانب المرءوسين أو العاملين ، كل بما هو منوط به من واجبـات ، فـلا تقصير ولا تفريط وإنما الالتزام بـاللوائح والتعليمات والنظم التي ارتضاها الجميع واتفق على تنفيذها والالتزام بمبادئ العمل والتوجيـه السليم .

كذلك تجب الطاعة على العاملين نحو رئيسهم أو قائدهم ما دام متوخيا الصالح العام ومستهدفاً نجاح العمل بلا ضرر ولا ضرار ، ذلك انه من لزم الطاعة حقت له الرعاية .

قال تعالى : **﴿ يا أيها الذين آمنوا أطيعوا الله وأطيعوا الرسول وأولى الأمر منكم ﴾** (النساء آية ٥٩)

وصدق الله العظيم حيث يقول : ﴿ واخفض جناحك لمن اتبعك من المؤمنين ﴾ (الشعراء آية ٢١٥)

وفي الحديث الشريف : (لا طاعة لمخلوق في معصية الخالق) "رواه أحمد والحاكم"

وقال عليه الصلاة والسلام : (اسمعوا وأطيعوا وان استعمل عليكم عبد حبشي ، كأن رأسه زبيبة) .

**٥- الطموح والتهيؤ للمستقبل**

ذلك أن مواصلة العمل في المنظمة أو المؤسسة قد يحتاج إلي إعادة نظر في بعض المواقف والتزود بمعلومات أو اكتساب خبرات جديدة أو معرفة ما هو جديد في أحد المجالات ، والإسلام يدعو إلي التجديد والإبتكار وعدم الجمود ، فالحياة تتطور والفكر البشرى في تفاعل معها والمواقف قد تتغير وتستحدث أمور كما يحدث في عصرنا الحاضر ، ولا بد إذن من مواجهة ذلك .

يقول عز من قائل : ﴿ ويخلق ما لا تعلمون ﴾

﴿ وما أوتيتم من العلم إلا قليلا ﴾

﴿ وقل رب زدني علما ﴾

﴿ وفوق كل ذي علم عليم ﴾

ويقول عليه الصلاة والسلام :

( لا يزال الرجل عالما ما طلب العلم فإذا ظن أنه علم فقد جهل )

**٦- تحمل المسئولية**

ذلك أن العمل مسئولية ينبغى فيمن يتولاها أن يؤديها على الوجه الأكمل سواء كان رئيساً أو قائداً أو مرؤوساً فالعمل أمانة ينبغى صيانتها والحفاظ عليها .

جاء في القرآن الكريم : ﴿ كل نفس بما كسبت رهينة ﴾

و ﴿ من يعمل مثقال ذرة خيراً يره ومن يعمل مثقال ذرة شراً يره ﴾

وجاء في الحديث الشريف : ( كلكم راع وكل راعٍ مسئول عن رعيته )

**٧- التخطيط السليم**

ذلك أن التخطيط - جوهره - عملية منظمة واعية لاختيار أحسن الحلول الممكنة للوصول إلي أهداف معينة ، وهذا يستلزم الإدراك الكامل بجوانب العمل وظروفه من أجل أهدافه .

وقد اشتمل القرآن الكريم على مواقف عديدة تفيد الاستعداد للمستقبل والتخطيط له ، كما جاء في قصة سيدنا يوسف عليه السلام مع فرعون ورؤياه وما أشارت إليه من أمور مستقبلية .

وكما في قوله تعالى : ﴿ **ولتنظر نفس ما قدمت لغد** ﴾ .

وبالتالي ، فان ذلك ، يقتضي ضرورة التنسيق بين متطلبات العمل وأهداف المنظمة حيث تحديد المسئوليات والاختصاصات مع التدرج فيها في ضوء الاحتياجات وتوقعات المستقبل .

**٨- العمل المبني على العلم**

وهذا يعني ضرورة الأخذ بأسباب العلم كلما أمكن قبل البدء في العمل وبالتالي فانه من ضرورات قيام الإدارة السليمة على أسس علمية وإدراك كامل لمتطلبات العمل فيها .

يقول تبارك وتعال : ﴿ **قل هل يستوى الذين يعلمون والذين لا يعلمون** ﴾ ويقول المصطفى صلى الله عليه وسلم : (لا خير فيمن كان من أمتى ليس بعالم ولا متعلم) .

**٩- العمل وليس القول الأجوف**

ذلك أن القول لا يغنى عن العمل ، ولا تنهض المجتمعات إلا بالأعمال ومن هنا فان فعالية المنظمات لا تعتمد على ما ترفعه من شعارات أو ما يتشدق به المسئولون أو العاملون من أقوال جوفاء فالعمل هو الأساس ، والاسلام يبغض القول بدون عمل نافع .

يقول الله جل شأنه :

﴿ **يا أيها الذين آمنوا لم تقولون ما لا تفعلون ، كبر مقتاً عند الله أن تقولوا ما لا تفعلون** ﴾ .

ويقول : ﴿ **وقل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله والمؤمنون** ﴾ .

..... ﴿ **وأن ليس للإنسان إلا ما سعى** ﴾ .

ويقول النبى الكريم : ( الإيمان والعمل قرينان ، لا يصلح كل واحد منهما إلا مع صاحبه )

ويقول : ( ليس الإيمان بالتمنى ، ولكن الإيمان ما وقر فى القلب وصدقه العمل )

**١٠- إجادة العمل واتقانه**

أن العمل الجيد والمتقن ، يدل دلالة واضحة على اهتمام من قام به ويشهد له بالكفاءة والمقدرة وتحمل المستولية ، ومن أجل ذلك يطالبنا ديننا الحنيف بإجادة العمل واتقانه حيث تكون المثوبة أولاً وقبل كل شيء - من عند الله عز وجل ثم يعقبها رضا المسئولين والراحة النفسية والسمعة الطيبة لمن قدموه ، ثانياً .

ففى القرآن الكريم : ﴿ **إنا لا نضيع أجر من أحسن عملا** ﴾ .

﴿ **ان الله لا يضيع أجر من أحسن عملا** ﴾ .

﴿ **... وسنزيد المحسنين** ﴾ .

وفى الحديث الشريف : ( ان الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه )

وفى هذه الأقوال الكريمة توجيه للوازع الدينى الذاتى والحافز الداخلى فى نفس العامل من أجل جودة العمل .

**١١- الجزاء الحسن مقابل العمل الجيد**

وهو ما نطلق عليه بلغة العصر ، الحوافز سواء كانت مادية أو معنوية مما يدفع بالعمل إلي التقدم فضلا عن الشعور بالرضا لدى من يعمل ودفعا للطموح والمزيد من الإجادة.

يقول الله تعالى :

﴿ **من جاء بالحسنة فله خير منها** ﴾

﴿ **من جاء بالحسنة فله عشر أمثالها** ﴾

﴿ **من عمل صالحاً من ذكر أو أنثى وهو مؤمن * فلنحيينه حياة طيبة ولنجزينهم أجرهم بأحسن ما كانوا يعملون** ﴾

**١٢- المرونة ولين الجانب**

ذلك أنه في كثير من الأحيان والمواقف قد لا تجدى الشدة واستعمال العنف في التعامل مع الآخرين ، ولا تؤتى فائدتها إلا على مضض منهم ، في حين أن حسن التعامل والمرونة في العلاقات بين أفراد المنظمة يضفى على العمل جواً من المودة والانسجام .

يقول العليم الخبير .. ﴿ **وجادلهم بالتى هى أحسن** ﴾

ويقول : ﴿ **فبما رحمة من الله لنت لهم ولو كنت فظاً غليظ القلب لانفضوا من حولك فاعف عنهم واستغفر لهم وشاورهم فى الأمر** ﴾

(آل عمران آية ١٥٩)

**١٣- العدل**

ذلك أنه من مقتضيات الإدارة السليمة ان تسود العدالة بين القائمين عليها وبين العاملين فيها ، وهذا يتضمن ممارسة الحقوق وتأدية الواجبات في نطاق المعايير المتفق عليها من أجل نجاح المنظمة في عملها .

قال سبحانه وتعالى : .. ﴿**وإذا حكمتم بين الناس أن تحكموا بالعدل**﴾

(النساء آية ٥٨)

وقال .. ﴿**قل أمر ربى بالقسط**﴾ (الاعراف آية ٥٩)

وقال عليه الصلاة والسلام (ان المقسطين عند الله على منابر من نور الذين يعدلون فى حكمهم وأهليهم وما ولوا) . (رواه مسلم)

**١٤- التعاون والأخذ بالعلاقات الإنسانية**

وهذا تأكيد على حرص الدين الإسلامى على أن تسود جو العمل الروح والترابط الإجتماعي بين العاملين وفي ذلك نجاح للمؤسسة وتحقيق للأهداف .

من القرآن الكريم : ﴿**وتعاونوا على البر والتقوى ولا تعاونوا على الاثم والعدوان**﴾ . وقال تعالى ﴿**إنما المؤمنون أخوة فاصلحوا بين أخويكم واتقوا الله لعلكم ترحمون**﴾ . وقال سبحانه ﴿.... **وقولوا للناس حسنا**﴾ .

ومن الحديث الشريف : (مثل المؤمنين فى توادهم وتراحمهم كمثل الجسد إذ اشتكى منه عضو ، تداعى له سائر الأعضاء بالسهر والحمى) .

(انكم لا تسعون الناس بأموالكم ولكن يسعهم منكم بشاشة الوجه وسماحة الخلق) .

(كان الله فى عون العبد ما دام العبد فى عون أخيه) .

(المسلم للمسلم كالبنيان يشد بعضه بعضا) .

**١٥- المكاشفة وعدم الوشاية**

ذلك أن الوشاية أو النميمة مضرة بالعمل كما أنها مفسدة لسلوك الفرد والجماعات وما بينهم من علاقات عمل ، وبسببها توجد الضغائن والأحقاد بين أفراد المنظمة ويصعب تحقيق أهدافها .

يقول الله تعالى : ﴿**يا أيها الذين آمنوا ان جاءكم فاسق بنبأ فتبينوا أن تصيبوا قوما بجهالة فتصبحوا على ما فعلتم نادمين**﴾ .

وقال تعالى ﴿**... ولا تجسسوا ولا يغتب بعضكم بعضا**﴾ .

ويقول الهادى البشير :

(لا يسر إلى أحدكم عن أخيه فانى أحب أن ألقاكم خالى الصدر) .

**١٦- التيسير ومراعاة الظروف**

ذلك أن العمل – فى أى منظمة – له ظروفه ومتطلبات القيام به وقد يتعرض القائمون به لظروف أو عوامل تدعو إلى تعديل أو تغيير أو تخفيف من الأعباء من أجل صالح العمل ، ومن ثم ينبغى مراعاة هذه الأمور حتى تتمكن المنظمة من مواصلة مسيرتها في العمل.

جاء في القرآن الكريم : ﴿**يريد الله بكم اليسر ولا يريد بكم العسر**﴾

(البقرة آية ١٨٥)

وقال تعالى : ﴿ **لا يكلف الله نفساً إلا وسعها** ﴾ (البقرة آية ٢٨٦)

وجاء فى الحديث الشريف : ( يسروا ولا تعسروا ) .

**١٧- محاسبة النفس والتقويم الذاتي**

وهذا ، يعني أن يجعل الإنسان من نفسه رقيباً عليها وهو ما يمكن وصفه بالتقويم الذاتي وهو في نفس الوقت تعبير عن النفس اللوامة التي تلوم صاحبها عند تقصيره في أداء واجبه ثم تعاود هذا اللوم مما يجعله يشعر بوخز الضمير فيدفعه ذلك إلي الصواب .

يقول جل شأنه :

... ﴿ **ولتسألن عما كنتم تعملون** ﴾ (النحل آية ٩٣)

... ﴿ **بل الإنسان على نفسه بصيرة** ﴾

... ﴿ **أتأمرون الناس بالبر وتنسون أنفسكم** ﴾ (البقرة آية ٤٤)

... ﴿ **والله بما تعملون خبير** ﴾ (البقرة آية ٢٣٤)

ويقول صلى الله عليه وسلم : (حاسبوا أنفسكم قبل أن تحاسبوا) .

وفي ضوء ما سبق ، نستطيع أن نقول أن الإسلام ينظر إلي عملية الإدارة على أنها عملية متكاملة ، بشرياً ومادياً ومعنوياً .

ولأن الإسلام جاء ليرسم للبشرية حياتها ، فانه يعتبر الإدارة عملية توجيه لهذه الحياة بأبعادها وطرزها .

ولما كان التعليم في مقدمة أمور الحياة التي دعا الإسلام إلي الإهتمام بها ، فان ادارته تجد نفس الإهتمام الذي يحرص عليه الإسلام ، ومن ثم ، فان الاتجاهات الحديثة والنظريات التي قامت في عصرنا الحاضر لتفسير عملية الإدارة أو لوضع معايير لتقييمها ، قد سبقها الإسلام بمئات السنين ، وبالتالي فان هذه المستحدثات تعتبر ترديداً لما سبق أو بعبارة أخرى ، هي قوالب جديدة لمحتويات أو مضامين سابقة التجهيز أو أعدت مسبقا .

## الإسلام وقيادة المجتمع:

لعله من نافلة القول أن نقرر أن الإسلام هو منهج حياة المسلمين بما تشتمل عليه من أنماط سلوك ومجالات عمل .

وقيادة المجتمع وما به من قطاعات الأعمال ، تناولها الإسلام في كثير من تعاليمه سواء كانت في صورة نصوص قرآنية أو أحاديث قدسية أو أحاديث نبوية أو سير السلف الصالح ، فالمسلمون مطالبون بتقصي ذلك من أجل بناء حياتهم بناء سليماً - لا سيما في

عصرنا الحاضر ، عصر المتغيرات المتعددة – وعليهم التأسي بمن سبقهم ، يترسمون خطاهم ويقتدون بهم .

وتتضح سمات القيادة الرشيدة على الأسس التي وضعها الإسلام بمبادئه القويمة في كثير من جوانب الحياة ومواقفها .

وفي السطور التالية ، نقدم مثالين رائدين في مجال القيادة وإدارة المجتمعات ، يستطيع من يتولى القيادة أو الإدارة أن يضعهما نصب عينيه ليفيد منهما كثيراً في القيادة الحكيمة والإدارة الرشيدة ، تلك التى أنشئت بشأنها في أيامنا هذه مدارس الفكر الإداري ووضعت لها النظريات ، وصنفت آراء المتخصصين ولكن الإسلام سبق هؤلاء جميعاً بمئات السنين وقدم للبشرية مقومات القيادة الناجحة .

هذان المثالان ، هما :

١– رسالة الامام على بن أبى طالب (كرم الله وجهه ورضى عنه) الى مالك بن الحارث الاشتر النخعى ، عندما ولاه على مصر وأعمالها .

٢– رسالة طاهر بن الحسين إلي ولده عبد الله ، عندما ولاه المأمون الرقة ومصر[٥] .

هاتان الرسالتان ، يمكن الافادة منهما في كيفية تعامل الرؤساء مع المرءوسين ، والحكام مع الرعية ، والقادة مع تابعيهم .

ومن أهم ما جاء بهما ، المبادئ التالية[*] :

## الرسالة الأولى : ( رسالة الإمام على )

**– الرحمة والمحبة : وتعبر عنهما الفقرة الآتية :**

( .. واشعر قلبك الرحمة للرعية ، والمحبة لهم ، واللطف بهم ، ولا تكونن عليهم سبعاً ضارياً تغتنم أكلهم ، فانهم صنفان :

أما أخ لك في الدين ، وأما نظير لك في الخلق ، يفرط منهم الزلل ، وتعرض لهم العلل ، ويؤتى على أيديهم في العمد والخطأ فأعطهم من عفوك وصفحك مثل الذي تحب أن

---

(*) نشير هنا إلي بعض الفقرات من الرسالتين دون ذكر النص الكامل لكل رسالة ، نص الرسالتين ضمن ملاحق الكتاب .

يعطيك ا لله من عفوه وصفحـه ، فـالك فوقهـم ووالى الأمـر عليـك فوقـك ، وا لله فوق مـن ولاك ، وقد أستكفاك أمرهم ، وابتلاك بهم ) .

**– التواضع : وتعبر عنه الفقرة التالية :**

... ( وإياك ومساماة ا لله في عظمته ، والتشبه بـه في جبروتـه ، فـان ا لله يـذل كـل جبار ، ويهين كل مختال ) .

**– تجنب الظلم : تقول الرسالة :**

.. (انصف ا لله وانصف الناس من نفسك ومن خاصة أهلك ومن لك فيه هوى من رعيتك ، فانك الا تفعل ، تظلم ، ومن ظلم عباد ا لله ، كان ا لله خصمه دون عبـاده ، ومـن خاصمه ا لله ، ادحض حجته ، وكان لله حرباً حتى ينزع أو يتـوب ، وليـس شـيء أدعـى إلي تغيير نعمه ا لله وتعجيل نقمته ، من اقامة على ظلم ، فان ا لله يسمع دعوة المضطهدين ، وهو للظالمين بالمرصاد ) .

**– الحذر من الخاصة والتعاطف مع العامة : جاء في الرسالة :**

.. (وليس أحد في الرعية أثقل علـى الـوالي متونـة في الرخـاء ، وأقـل معونـة لـه في البلاء ، وأكره للإنصاف ، واسأل بالألحاف ، وأقل شـكراً عنـد العطـاء ، وأبطـأ عـذراً عنـد المنع ، وأضعف صـبراً عنـد ملمـات الدهـر ، مـن أهـل الخاصـة ، وإنمـا عمـاد الديـن وجمـاع المسلمين ، والعدة للأعداء ، العامة من الأمة ، فليكن صفوك لهم ، وميلك معهم ) .

**– عدم التشهير بعيوب الناس : تعبر عنه الفقرة الآتية :**

.. (وليكن أبعد رعيتك منك ، وأشناهم عنـدك ، اطلبهـم لمعـايب النـاس ، فـان في الناس عيوباً ، الوالى أحق من سترها ، فلا تكشفن عما غاب عنك منها فانما عليك تطهـير مـا ظهر لك ، وا لله يحكم على ما غاب عنك ، فاستر العورة مـا اسـتطعت ، يسـتر ا لله منـك مـا تحب ستره من رعيتك ) .

**– تجنب الوشاية : تقول الرسالة :**

.. (اطلق عن الناس عقدة كل حقد ، واقطع عنك سـبب كـل وتـر ، وتغـاب عـن كـل مـا لا يضـح لـك ، ولا تعجلـن إلي تصديـق سـاع ، فـان السـاعى ، غـاش ، وان تشـبه بالناصحين ).

**– حسن المشورة : يتضح ذلك من الفقرة الآتية :**

.. (ولا تدخلن في مشورتك بخيلاً يعدل عن الفضل ، ويعدك الفقر ، ولا جباناً يضعفك على الأمور ، ولا حريصاً يزين لك الشره بالجور ، فان البخل والجبن والحرص غرائز شتى ، يجمعها سوء الظن با لله ) .

**– ملازمة أهل الصدق : قالت الرسالة :**

.. (والصق بأهل الورع والصدق ، ثم رضهم على أن لا يطروك ، ولا يبجحوك بباطل لم تفعله ، فان كثرة الاطراء تحدث الزهو ، وتدني من العزة ) .

**– الجزاء من جنس العمل : تقول الرسالة :**

.. (ولا يكونن المحسن والمسيء عندك بمنزلة سواء ، فان في ذلك تزهيداً لأهل الإحسان في الاحسان ، وتدريباً لأهل الإساءة على الإساءة ، والزم كلا منهم ما الزم نفسه).

**– الاقتداء بالسلف الصالح : تقول الرسالة :**

.. (ولا تنقض سنة صالحة عمل بها صدور هذه الأمة واجتمعت بها الألفة ، وصلحت عليها الرعية ، ولا تحدثن سنة تضر بشئ من ماضي تلك السنن ، فيكون الأجر لمن سنها ، والوزر عليك بما نقضت منها ) .

**– حسن اختيار القيادات : وقد عبرت عنه هذه الفقرة :**

.. ( ثم اختر للحكم بين الناس ، أفضل رعيتك في نفسك ممن لا يضيق به الأمور ولا تمحكه الخصوم ، ولا يتمادى في الزلة ، ولا يحصر من الفئ إلي الحق إذا عرفه ، ولا تشرف نفسه على طمع ، ولا يكتفي بأدنى فهم دون أقصاه ، وأوقفهم في الشبهات وآخذهم بالحجج ، وأقلهم تبرماً بمراجعة الخصم ، وأصبرهم على تكشف الأمور ، وأصرمهم عند اتضاح الحكم ، ممن لا يزدهيه اطراء ، ولا يستميله اغراء ، وأولئك قليل ) .

**– الكفاءة في الاختيار : ذكرت الرسالة :**

.. (ثم انظر في أمور عمالك ما ستعملهم اختباراً ، ولا تولهم محاباة وأثره ، فانهما جماع من شعب الجور والخيانة ، وتوخ منهم أهل التجربة ، والحياء من أهل البيوتات الصالحة ، والقدم في الاسلام المتقدمة ، فانهم أكرم اخلاقاً ، وأصح أعراضاً ، وأقل في المطامع اشرافاً ، وأبلغ في عواقب الأمور نظراً .

**- الرقابة لصالح العمل : جاء في الرسالة :**

.. ( وتحفظ من الأعوان ، فإن أحد منهم بسط يده إلى خيانة اجتمعت بها عليه عندم أخبار عيونك ، اكتفيت بذلك شاهداً ، فبسطت عليه العقوبة في بدنه ، وأخذته بما أصاب من عمله ثم نصبته بمقام المذلة ، ووسمته بالخيانة ، وقلدته عار التهمة ) .

**- الاهتمام بالطبقة الدنيا في المجتمع : قالت الرسالة :**

(.. ثم الله الله في الطبقة السفلى من الذين لا حيلة لهم من المساكين والمحتاجين وأهل البؤس والزمنى فان في هذه الطبقة قانعاً ومعتراً ، واحفظ لله ما استحفظك من حقه فيهم ، واجعل لهم قسماً من بيت مالك ، وقسماً من غالات صوافي الاسلام في كل بلد ، فان للأقصى منهم مثل الذي للأدنى ، وكل قد استرعيت حقه ) .

**- اشاعة الطمأنينة في نفوس ذوي الحاجة : وقد عبرت عنها الفقرة التالية :**

"... واجعل لذوي الحاجات منك قسماً تفرغ لهم فيه شخصك ، وتجلس لهم مجلساً عاماً فتتواضع فيه لله الذي خلقك ، وتقعد عنهم جندك وأعوانك من أحراسك وشرطك حتى يكلمك متكلمهم غير متتعتع ) .

**- مداومة الاتصال بالرعية : تقول الرسالة :**

(... وأما بعد ، فلا تطولن احتجاجك عن رعيتك ، فان احتجاب الولاة عن الرعية ، شعبة من الضيق ، وقلة علم بالأمور ، والاحتجاب منهم يقطع عنهم علم ما احتجبوا دونه فيصغر عندهم الكبير ، ويعظم الصغير ، ويقبح الحسن ، ويحسن القبيح ، ويشاب الحق بالباطل ، وانما الوالي بشر ، لا يعرف ما توارى عنه الناس به من الأمور ، وليست على الحق سمات تعرف بها ضروب الصدق من الكذب ، وإنما أنت أحد رجلين ، أما امرؤ سخت نفسك بالذل في الحق ، ففيم احتجابك من واجب حق تعطيه أو فعل كريم تسديه ، أو مبتلى بالمنع ، فما أسرع كف الناس عن مسألتك إذا آيسوا من ذلك ، مع أن أكثر حاجات الناس إليك مما لا مئونة فيه عليك ، من شكاة مظلمة أو طلب انصاف في معاملة ) .

**- الحذر من البطانة : جاء في الرسالة :**

(.. ثم أن للوالي خاصة وبطانة ، فيهم استئثار وتطاول وقلة انصاف في معاملة ، فاحسم مادة أولئك بقطع أسباب تلك الأحوال ، ولا تقطعن لأحد من حاشيتك وحامتك قطيعة ، ولا يطمعن منك في اعتقاد عقده تضر بمن يليها من الناس في شرب أو عمل مشترك يحملون مئونة على غيرهم فيكون مهنأ ذلك لهم دونك وعيب عليك في الدنيا والآخرة ).

**– البعد عن الغرور والخيلاء : عبرت عنه الفقرة التالية :**

(... وإياك والإعجاب بنفسك ، والثقة بما يعجبك منها وحب الاطراء ، فان ذلك من أوثق فرص الشيطان في نفسه ليمحق ما يكون من احسان المحسنين ) .

**– عدم الامتنان وخلف الوعد : جاء في الرسالة :**

(... وإياك والمن على رعيتك باحسانك ، أو التزيد فيما كان من فعلك أو أن تعدهم فتتبع موعدك بخلفك ، فان المن يبطل الاحسان ، والتزيد يذهب بنور الحق ، والخلف يوجب المقت عند الله والناس ، قال الله تعالى : **﴿كبر مقتاً عند الله أن تقولوا ما لا تفعلون﴾** .

**– التريث عند الحكم على الأمور : تقول الرسالة :**

(... وإياك والعجلة في الأمور قبل أوانها ، أو التساقط فيها عند امكانها أو اللجاجة فيها إذا تنكرت ، أو الوهن عنها إذا استوضحت ، فضع كل أمر موضعه ، وأوقع كل عمل موقعه ) .

**– ضبط النفس ومجاهدتها : يتضح ذلك من الفقرة الآتية :**

(... أملك حمية أنفك ، وسورة حدك ، وسطوة يدك ، وغرب لسانك واحترس من كل ذلك بكف البادرة وتأخير السطوة حتى يسكن غضبك فتملك الاختيار ، ولن تحكم ذلك من نفسك حتى تكثر همومك بذكر المعاد إلي ربك ) .

**– التمسك بالكتاب والسنة مع الاجتهاد : وقد أوضحته هذه الفقرة :**

(... والواجب عليك أن تتذكر ما مضى لمن تقدمك من حكومة عادلة ، أو سنة فاضلة ، أو أثر عن نبينا صلى الله عليه وآله ، أو فريضة في كتاب الله ، فتقتدى بما شاهدت مما علمنا به فيها ، وتجتهد لنفسك في اتباع ما عهد إليك في عهدى هذا ، واستوثقت به من الحجة لنفسى عليك ، لكيلا تكون لك علة عند تسرع نفسك إلي هواها ) .

## تعقيب :

ويتضح مما تضمنته فقرات هذه الرسالة ، أنها ترسم منهجاً شاملاً لحياة المجتمع المسلم وكيفية التعامل بين الراعى والرعية ، والأساسيات التي يتعين على الراعي أو القائد أن يأخذ بها ويتبعها مع تابعيه والذين كفل الله له الولاية عليهم .

كذلك ، يمكننا أن نتبين من خلال ما ذكرته الرسالة من جوانب القيادة المتعددة ، والسمات التي يجب توافرها في القائد الناجح ، والتي تطمح كل مؤسسة أو منظمة - كبيرة كانت أو صغيرة - إلي تحقيقها في قيادتها حتى تصل إلي أهدافها وغاياتها .

## الرسالة الثانية : ( رسالة طاهر بن الحسين )

**-تقوى الله وحقوق الرعية : تعبر عنها الفقرة التالية :**

(... أما بعد ، فعليك بتقوى الله وحده لا شريك له ، وخشيته ومراقبته عز وجل ، ومزايلة سخطه ، واحفظ رعيتك في الليل والنهار ، والزم ما ألبسك الله من العافية بالذكر لمعادك وما أنت صائر إليه وموقوف عليه ومسئول عنه ، والعمل في ذلك كله بما يعصمك من الله عز وجل ، وينجيك يوم القيامة من عقابه وأليم عذابه ، فان الله سبحانه قد أحسن إليك وأوجب الرأفة عليك بما استرعاك أمرهم من عباده ، وألزمك العدل فيهم ، والقيام بحقه وحدوده عليهم ) .

**- الاعتدال في الأمور : جاء ذلك في الفقرة التالية :**

(... وعليك بالإقتصاد في الأمور كلها ، فليس شيئ أبين نفعاً ، ولا أخص أمناً ، ولا أجمع فضلاً منه ، والقصد داعية إلي الرشد ، والرشد دليل على التوفيق ، والتوفيق قائد إلي السعادة ، وقوام الدين ، والسنن الهادية بالاقتصاد ، فآثره في دنياك كلها ) .

**- حسن الظن مع الحيطة والحذر : تقول الرسالة :**

(... ولا تتهمن أحداً من الناس فيما توليه من عملك قبل أن تكشف أمره ، فان إيقاع التهم بالبراء والظنون السيئة بهم مآثم ، فاجعل من شأنك حسن الظن بأصحابك ، واطرد عنك سوء الظن بهم ، وأرفضه فيهم يمنعك ذلك عن اصطناعهم ورياضتهم .. ولا يمنعك حسن الظن بأصحابك والرأفة برعيتك أن تستعمل المسألة والبحث عن أمورك ، والمباشرة لأمور الأولياء ، وحياطة الرعية ، ولا تؤخر عقوبة أهل العقوبة ، فان في تفريطك في ذلك ، ما يفسد عليك حسن ظنك ) .

**- الوفاء بالوعد وحفظ اللسان : جاء في الرسالة :**

(... وإذا عاهدت عهداً فأوف به ، وإذا وعدت الخير فانجزه ، وأقبل الحسنة وأدفع بها ، واغمض عن عيب كل ذى عيب من رعيتك ، واشدد لسانك من قول الكذب والزور).

**– الحذر من النميمة : قالت الرسالة :**

(... وابغض أهل النميمة ، فان أول فساد أمورك في عاجلها وآجلها ، تقريب الكذوب ، والجراة على الكذب ، لأن الكذب رأس المآثم ، والزور والنميمة خاتمتها ، لأن النميمة لا يسلم صاحبها وقائلها لا يسلم له صاحب ولا يستقيم له أمر ، وأحب أهل الصلاح والصدق ، وأعز الاشراف بالحق ) .

**– التحلي بصفات القائد الناجح : ذكرت الرسالة :**

(... واجتنب سوء الأهواء والجور ، واصرف عنك رأيك ، واظهر براءتك من ذلك لرعيتك ، وانعم بالعدل سياستهم ، وقم بالحق فيهم ، وبالمعرفة التي تنتهي بك إلي سبيل الهدى ، واملك نفسك عند الغضب ، وآثر الحلم والوقار ، وإياك والحسد ، والطيش ، والغرور فيما أنت بسبيله .

وإياك أن تقول أنا مسلط افعل ما أشاء فان ذلك طريق سريع إلي نقص الرأى وقلة اليقين بالله عز وجل ، واخلص لله وحده النية فيه واليقين به ) .

**– مشاورة المختصين : عبرت الرسالة عن ذلك بالفقرة التالية :**

(... وأكثر مشاورة الفقهاء ، واستعمل نفسك بالحلم ، وخذ عن أهل التجارب وذوى العقل والرأى والحكمة ، ولا تدخلن في مشورتك أهل الفرقة والنحل ، ولا تسمعن لهم قولاً فان ضررهم أكثر من نفعهم ) .

**– تجنب المحاباة والمجاملة : تقول الرسالة :**

(... ولا تأخذك في أحد من رعيتك محاباة ولا مجاملة ، ولا لومة لائم ، وتثبت ، وراقب ، والظر ، وتفكر ، وتدبر ، واعتبر ، وتواضع لربك ، وارفق بجميع رعيتك ، وسلط الحق على نفسك ) .

**– اختيار الأكفاء للعمل : جاء في الرسالة :**

(... واعلم انك جعلت بولايتك ، خازناً ، وحافظاً ، وراعياً ، وإنما سمى أهل عملك رعيتك ، لأنك راعيهم وقيمهم ، وتأخذ منهم ما أعطوك من عفوهم ومقدرتهم وتنفقه في قوام أمرهم وصلاحهم ، وتقويم أودهم ، فاستعمل عليهم في كور عملك ، ذوى الرأى والتدبير والتجربة والخبرة بالعمل ، والعلم والعدل بالسياسة والعفاف ، ووسع عليهم في الرزق فان ذلك من الحقوق اللازمة لك فيما تقلدت وأسند إليك ، فلا يشغلك عنه شاغل ، ولا يصرفك عنه صارف ) .

- **اليقظة والرقابة في العمل : وتعبر عنها العبارات التالية :**

(... واجعل في كل كورة من عملك أميناً يخبرك أخبار عمالك ، ويكتب إليك بسيرتهم وأعمالهم حتى كأنك مع كل عامل في عمله ، معاين لأموره كلها ، وإذا أردت أن تأمره بأمر فانظر في عواقب ما أردت من ذلك فان رأيت السلام فيه والعافية ، ورجوت فيه حسن الدفاع والنصح والصنع ، فامضه ، وإلا فتوقف عنه ، وراجع أهل البصر والعلم به ثم خذ فيه عدته ) .

- **المبادرة في التنفيذ : قالت الرسالة :**

(.. وافرغ من عمل يومك ، ولا تؤخره لغدك ، واكثر مباشرته بنفسك فان لغد أمور وحواديث تلهيك عن يومك الذي أخرت ، واعلم أن اليوم اذا مضى ، ذهب بما فيه ، وإذا أخرت عمله ، اجتمع عليك عمل يومين فيشغلك ذلك حين تعرض له ، وإذا أمضيت لكل يوم عمله ، أرحت نفسك وبدنك ، وأحكمت أمور سلطانك ) .

- **النظر في شكاوي المحتاجين : تقول الرسالة :**

(... وافرد نفسك للنظر في أمور الفقراء والمساكين ، ومن لا يقدر على رفع مظلمة إليك ، والمحتقر الذى لا علم له بطلب حقه ، فسل عنه احفى مسألة ، ووكل بأمثاله أهل الصلاح من رعيتك ، ومرهم برفع حوائجهم وحالاتهم إليك لتنظر فيما يصلح ا لله به أمرهم ) .

- **حسن التعامل مع الجماعة : جاء في الرسالة :**

(... وأكثر الاذن للناس عليك ، وأرهم وجهك ، وسكن لهم حواسك ، واخفض لهم جناحك ، واظهر له بشرك ، ولن لهم في المسألة والنطق ، واعطف عليهم بجودك وفضلك ، واذا أعطيت فأعط بسماحة وطيب نفس والتماس للصنيعة والأجر من غير تكدير ولا امتنان ، فان العطية على ذلك ، تجارة مربحة إن شاء ا لله تعالى ) .

- **اختيار الجلساء والرفاق : تضمنته الفقرة الآتية :**

(... وأكثر مجالسة العلماء ومشاورتهم ومخالطتهم ، وليكن هواك اتباع السنن واقامتها ، وإيثار مكارم الأخلاق ومعاليها .

وليكن أكرم دخلائك وخاصتك عليك من إذا رأى عيباً ، لم تمنعه هيبتك من انهاء ذلك اليك في سر ، واعلامك بما فيه من النقض ، فان أولئك انصح أوليائك ومظاهريك ) .

- **تنظيم العمل والدقة في تنفيذه : ذكرت الرسالة :**

(... وانظر عمالك الذين بحضرتك ، وكتابك ، فوقت لكل رجل منهم في كل يوم ، وقتاً يدخل فيه بكتبه ومؤامراته ، وما عنده من حوائج عمال وأمور الدولة ورعيتك ثم فرغ لما يورد عليك من ذلك ، سمعك وبصرك وفهمك وعقلك ، وكرر النظر فيه والتدبر له ، فما كان موافقاً للحق والحزم فامضه ، واستخر الله عز وجل فيه ، وما كان مخالفاً لذلك ، فاصرفه إلي المسألة عنه ، والتثبت منه ) .

- **الحرص على الصالح العام : ويفهم ذلك من الفقرة التالية :**

(... ولا تمنن على رعيتك ولا غيرهم بمعروف تؤاتيه اليهم ، ولا تقبل من أحد إلا الوفاء ، والاستقامة ، والعون في أمور المسلمين ، ولا تضعن المعروف إلا على ذلك ) .

## تعقيب :

وهكذا ، تعتبر الرسالة الثانية نموذجاً آخر لكيفية حكم الوالى لرعيته وتعامله معهم ، ومدى الصلة التي ينبغي أن تكون بين الراعي والرعية .

فصاحب الرسالة يوجه نصائحه وتوجيهاته إلي ابنه عند ولايته أمر المسلمين ، وقد ضمنها كثيراً من مبادئ الاسلام القويمة في التعامل بين الناس ، سواء كانوا في مجتمع كبير أو صغير أو كانوا يتقاسمون العمل في منظمة أو مؤسسة للعمل في قطاعات المجتمع .

وها نحن قد أشرنا – من خلال هذه الفقرات إلي أهم ما اشتملت عليه من أساسيات التعامل السليم والإدارة الرشيدة .

# مراجع الفصل الثالث

١- الشيخ عبد الحى الكتانى ، نظرية الحكومة النبوية المسمى بالتراتيب الإدارية ، دار إحياء التراث العربى ، بيروت ، (د.ت) ، ص ١٢ .

٢- حسام قوام السامرائى ، المؤسسات الإدارية في الدولة العباسية ، مكتبة دارة الفتح ، دمشق ، القاهرة ، ١٩٧١ .

٣- أبو الحسن الماوردى ، الأحكام السلطانية والولايات الدينية ، ط٢ ، مكتبة مصطفى البابى الحلبى ، القاهرة ، ١٩٦٦ ، ص ١٦ .

٤- منصور بن يونس البهوتى ، كشف القناع عن معنى الإقناع ، ج٦ ، مكتبة النصر ، الرياض ، (د.ت) ، ص ١٦٠ .

٥- ابن خلدون ، المقدمة ، طبعة دار الشعب ، القاهرة ، (د.ت) ، ص ٢٧٣ - ٢٧٩ .

## الفصل الرابع

* * *

* * *

* * *

* * *

* * *

* * *

* * *

* * *

* * *

* * *

* * *

* * *

* * *

# الإدارة عند المفكرين المسلمين

## مقدمة :

يزخر الفكر الإسلامي من حيث الإدارة – على وجه العموم – بـرواده وعلمائـه ومتخصصيه في هذا المجال .

ورغم أن أولئك جميعهم أو غالبيتهم – لم يكن في حسبانهم حينما كانوا في أزمانهم وعصورهم – أنهم يضعون أسس حيـاة فكريـة ، ويرسمون قواعـد إدارة المجتمـع ، إلا أن مـا قدموه ، وما قاموا به ، أصبح في عصرنا الحاضر من الغايات المرجوة ومن ركائز التحديث .

وفيما يلى ، نعرض لبعض ملامح الفكر الإدارى عنـد المسـلمين في العصـور الأولى ثم نتبعها بفقرات توضيحية عن طبيعة الإدارة لدى نخبة من المفكرين المسلمين .

حقيقة أنهم لم يتخصصوا في الإدارة كعلم بمفهومنا المعاصر ولكنهم يدركون حقـائق كثيرة عنها ، وليس بالضرورة أن يكونوا قادة تمرسوا الحياة الإدارية أو القيادية ، وإنما هم قـد تفقهوا في أمور دينهم الحنيف ودرسوا ما دعى إليه وتفهموا مقاصده وأهدافه مـن أجـل إقامة مجتمع بشرى سليم بقطاعاته المختلفة وذلك من خلال ، كتـاب ا لله عـز وجـل – وسـنة نبيـه ﷺ ، ثم ما أجمع عليه الفقهاء وما صلح من آراء المجتهدين .

والتراث الإسلامى يحفل بالعديد من المفكرين الذين يعتز بهـم الإسـلام والمسـلمون وبآرائهم التي ضمنوها كتبهم ومؤلفاتهم ، والباحث في محتوى هذا التراث العظيم يجـد نفسـه في حيرة بين الاختيار والمفاضلة ، بيد أنه لابد من الأخذ بنصيب منه ولو أنه نصيب وجيز .

ويرى بعض المتخصصين أن يقسم المهتمين بشئون الإدارة من المفكرين المسلمين إلى نوعيات طبقاً لاتجاهاتهم وكتاباتهم ، وذلك على نحو :

(أ) رواد المدارس الفكرية ، ومن بينهم : الفارابى – الغزالى – ابن خلدون .

(ب) رواد الدراسات الإدارية ، ومن بينهم : الماوردى – ابن تيمية – القلقشندى .

غير أننا نرى أن نقسم أوضاع الإدارة أو القيادة إلي النوعيات التالية :

- المثالية في الإدارة : وممن كتبوا عنها : الفارابي
- الإدارة الحكومية : وممن كتبوا عنها : الماوردي
- السلوك الإدارى : وممن كتبوا عنها : الغزالي
- الاصلاح الادارى : وممن كتبوا عنها : ابن تيمية
- اجتماعيات الإدارة : وممن كتبوا عنها : ابن خلدون
- الإدارة المكتبية : وممن كتبوا عنها : القلقشندي

ونتحدث – بإيجاز – عن كل من هؤلاء الأعلام في الصفحات القليلة الآتية(*) :

---

(*) راعينا الترتيب الزمنى عند حديثنا عن اعلام الفكر الإدارى من المسلمين.

## ١- الفارابي

### (٢٥٩ - ٣٣٩ هـ / ٨٧٢ - ٩٥٠ م)

من رواد المثالية في الإدارة ، والمثالية تعني ؛ الأسلوب السليم في الإدارة والقيادة المثالية للمجتمع ، سواء في ذلك القائد أو العاملون معه ، وما ينبغي أن تكون عليه هذه المثالية حتى تحقق أهدافها .

ولد الفارابي في بلدة ( فاراب ) ببلاد التركستان عام ٢٥٩ هـ وقد تنوعت دراسته فشملت كثيراً من ألوان المعرفة إلي جانب العلوم الدينية ، وله مؤلفات متعددة ومتنوعة ، وقد تأثر بالفلسفة الإغريقية القديمة حتى قيل أنه خليفة "ارسطو" ، ولكن فكره تميز بالطابع الإسلامى متوافقاً مع نزعته الصوفية .

ويعتبر "الفارابي رائد الفكر المثالي (أو الطوبالى) غير الواقعى وقد تأثر (*) بفلاسفة اليونان ومن بينهم "افلاطون" الذي تلمح صدى "جمهوريته" فى كتاب الفارابي "آراء أهل المدينة الفاضلة" ضمنه آراءه في كيفية الإدارة المثالية والقيادة القويمة لمجتمع كل من فيه يؤدى دوره بدقة وأمانة ، والكل في تعاون وتكامل مع من يقوم على ولايتهم فجميعهم يمثلون أعضاء الجسم الواحد(١) .

ويرى الفارابي أن المدينة الفاضلة (ممثلة في أعضائها) يجب أن يسودها التعاون والتآزر ، فالانسان اجتماعى بطبعه وهو لا يتمكن من الحياة بمفرده وإنما مع الجماعة ، على أن تكون السعادة رائد الجميع ، يعملون من أجلها ، ويحرصون على تحقيقها ، وهو هنا ، يقدم نموذجاً لمجتمع إنسانى ، راق ، منظم ، متعاون ، تصدر منه أفعال طيبة تهدف إلي اسعاده وتسود العلاقات الإنسانية بين أفراده وهياكله التنظيمية حيث يقدم تصوراً مثالياً عدد فيه صفات القيادة الرشيدة والتي من بينها ؟ الحكمة والفطنة وتكامل الشخصية بدنياً وفكرياً وأن يكون لدى القائد أو الرئيس القدرة على توافق نفسه مع عقله وقوله وفعله مع حرصه على سعادة مجتمعه بالاضافة إلي بعض الصفات الكفرية والنفسية والخلقية والاجتماعية والجسمية وقد جمعها في اثنتى عشرة صفة فطرية طبيعية في الإنسان ، وان كان من العسير تحقيقها مجتمعة في شخص واحد ، وبالاضافة إليها ، هناك ست (٦) صفات مكتسبة يرى توافرها في القائد وتتعلق جميعها بالقدرة علي ممارسة القيادة الصحيحة في ضوء تعاليم الشريعة

---

(*) الطوبالي أو التوبالي مشتقة من الكلمة "يوتوبيا" وهي من أصل لاتيني وتعني المثالية التى لا توجد في الواقع ، ولكن في الخيال أو التصور الذى يطمح الإنسان إلي تحقيقه .

الإسلامية ، فهو هنا يقدم لنا توصيفاً لما يجب أن يكون عليه الحاكم الصالح . على أن "المدينة الفاضلة" التي يراها "الفارابي" هي تصور لمدينة مثالية في حياتها ونظمها الإجتماعية ، سواء من حيث قيادتها أو ولايتها أو من حيث رعيتها وأهلها ، وهو يرى أن القائد أو الحاكم يمثل القلب من الجسم وبقية أعضاء جسم الإنسان يمثلون المجتمع وكل عضو له وظيفته وعمله وبقدر ما لديه من طاقة ومقدرة ولكن الجميع في تعاون وتكامل وبالتالى ، فإن ذلك يمثل التدرج الرئاسى أو التنظيم المتكامل الذي يحقق أهداف المجتمع .

ويبدو أن أوضاع الدولة العباسية في أيام الفارابي ، وما كانت عليه من خلل وتفكك واضمحلال كانت دافعاً لانعزاله عن الناس فجاء هذا الكتاب تعبيراً عن سخطه على ما كان سائداً في عصره .

## ٢- المـاوردي

## (٣٦٤ - ٤٥٠ هـ / ٩٥٧ - ١٠٥٨م)

من رواد الإدارة الحكومية ، والإدارة الحكومية تعنى الاهتمام بإدارة الدولة من حيث هي قيادة مجتمع وتنظيم عمل ومسئوليات وواجبات .

ولد الماوردي في بغداد عام ٣٦٤ هـ وعاش بها ، وعمل في القضاء حيث اسندت إليه عدة مناصب ، وهو أحد رواد الدراسات الإدارية التي تستهدف إصلاح الإدارة الحكومية وتقويم العمل الإداري ، وله عدة مؤلفات متنوعة ، من بينها :

- الحاوى الكبير : في فقه المذهب الشافعي .
- أدب الدنيا والدين : في الآداب والأخلاق .

## الأحكام السلطانية والولايات الدينية في الإدارة الحكومية

ويعتبر كتاب "الأحكام السلطانية" من الكتب الرائدة في معالجة موضوع الإدارة من الوجهة الإسلامية وفي المجتمع الإسلامى ، فقد شمل الحديث عن نظم الإدارة الحكومية وأصولها ، ورئاسة الدولة والواجبات المنوط بها المسئولون والحكام والنواحي الإدارية والمالية المختلفة ، كما تضمن كثيراً من شئون الدولة وتنظيماتها وكيفية إدارتها والإشراف عليها ، سواء كدولة بصفة عامة ( على المستوى المركزى) أو مجموعة من الأقاليم والأمصار (على المستوى الإقليمي أو المحلى ) كما هو متداول في عصرنا الحاضر .

كذلك ، تضمن الكتاب تنظيم الأعمال وأساليبه في قطاعات الدولة كالدوائر الحكومية والوزارات وغيرها من دواوين الحكومة .

ويمكننا إيضاح أهم معالم الفكر الإداري عند الماوردي من خلال كتابه "الأحكام السلطانية" على النحو التالى(٢) :

- الالتزام بنظم الإدارة الحكومية الإسلامية .
- ضرورة الالتزام بمبادئ : الكفاية والجدارة والتخصص في التوظيف .
- التأكيد على مبدأ الكفاية ومبدأ العدالة فيمن يتولى القيادة أو الرئاسة .

- الكفاءة في العمل دون مجاملة .
- ضرورة الرقابة على أعمال الإدارة وموظفيها سواء بالنسبة للمسئولين أو بالنسبة للمرءوسين .
- أوضح واجبات القيادة أو الرئاسة من حيث النواحي المتعددة ، الدينية ، والعسكرية ، والقضائية ، والإدارية والمالية .
- بين واجبات المسئولين نحو تحديد اختصاصات العاملين وتوزيع العمل على المرءوسين ، سواء على مستوى الولاية أو مستوى الأمصار .
- وضع الشروط والصفات التي يجب توافرها فيمن يتولى قيادة أو إدارة .
- اهتم التدرج الوظيفي وتسلسل القيادة وفقاً لطبيعة العمل .
- بين الماوردي الأساس العقلي والشرعي لتقلد القيادة أو الرئاسة بمستوياتها .
- أكد على ضرورة تنظيم دواوين الحكومة باعتبار أن الديوان هو المنظمة الحكومية التي تدخل في تشكيل الجهاز الإداري للدولة الإسلامية(٣) .
- أكد على ضرورة تحقيق العدالة بين العاملين في الإدارة وبين الرعية وضرورة معالجة المظالم وتصفية ما قد يحدث من منازعات ، حرصاً على مصلحة العمل .
- وقد كان الماوردى يحرص على تأييده آرائه – بصفة عامة – بالشواهد القاطعة من الكتاب والسنة .

# ٣- الغــزالى
# (٤٥٠ - ٥٥٠ هـ/١٠٥٨ - ١١١١ م)

من رواد الفكر في السلوك الإدارى ، والسلوك الإدارى ، يعنى الاهتمام بواقع السلوك في عمليات الإدارة والقيادة ، وما ينبغى أن يكون عليه السلوك السوي في ممارساتها .

وولد الغزالي في طوس ببلاد فارس عام ٤٥٠هـ وذاع صيته في كثير من فروع المعرفة وله العديد من الكتب والمؤلفات ، ولعل في مقدمتها كتاب "أحياء العلوم الدين" وله في مجال الإدارة كتاب "التبر المسبوك في نصيحة الملوك" وهو واحد من الكتب التي تناولت سلوكيات الإدارة أو بعبارة أخرى ، أنه يمثل الإتجاه السلوكي الأخلاقي في الفكر السياسى ، ويقال أن الكتاب كان موجهاً إلي السلطان "محمد بن ملك شاه" ، حيث ضمنه النصائح والوصايا الحكيمة لمن يتولى أمر المسلمين ، وكلها نابعة من تعاليم الإسلام ، وقد ألف الغزالي كتابه هذا باللغة الفارسية ثم ترجم - فيما بعد - إلي اللغة العربية ، ثم إلي التركية ، وقد استخدم فيه المنهج السلوكى الأخلاقي الذي عرف به حجة الإسلام ، الغزالى(٤) .

وقد عدد الغزالي في كتابه عشر وصايا مؤيدة بالأحاديث النبوية الشريفة وأقوال الحكماء ، فهى تستند - أصلاً - إلي الإيمان وتتفرع منه ، ويسميها الغزالى ، "أصول العدل والانصاف العشرة" .

ونشير - هنا - إلى ما اشتملت عليه تلك الوصايا :

الأولى : أن يدرك الوالى أو من يقوم على أمر المسلمين أهمية عمله وخطورته ، وأنها نعمة من الله ، عليه الحفاظ عليها ورعايتها .

الثانية : عليه بمصاحبة العلماء والحرص على لقائهم ومشاورة العلماء المختصين والمخلصين فيما يعن له من أمور ، وتلك من مقتضيات المسئولية .

الثالثة : البعد عن الظلم وذلك بأن يتجنب الوالي وعماله ومن يعمل معه من الاتباع ، الظلم وهو مسئول عما يقع منهم .

الرابعة : الحذر من استغلال السلطة والتكبر على الناس ، والميل إلي العفو والكرم والتجاوز عند الغضب ، والبعد عما يستوجب سخط الرعية .

الخامسة : مراعاة ظروف الرعية وأحوالهم والاهتمام بأمورهم مع حسن معاملتهم ، وأن لا يفعل معهم ما لايرضاه لنفسه .

السادسة : المبادرة بقضاء حوائج الناس ، وعدم ازدرائهم لطلبه ، فان قضاء حاجات الناس الزم وأفضل من نوافل العبادات وفي الوقت نفسه تأكيد لتحمل المسئولية التي ينادى بها الإسلام .

السابعة : أن لا يغرق الوالي نفسه في شهوات الدنيا لأن ذلك يشغله عن أداء واجباته ، وعليه أن يتحلى بالقناعة في جميع الأمور باعتبارها من سلوكيات العدالة بين الرعية .

الثامنة : الرفق بالرعية والتلطف معهم ، والبعد عن العنف والشدة ، وهو ما تنادى به الشريعة الاسلامية .

التاسعة : محاولة الوالى أو الحاكم اكتساب رضا الناس عنه مما يريح نفسه ويشعره بنجاحه في عمله .

العاشرة : أن لا يسعى الحاكم إلي رضا الناس بمخالفة الشرع ، فرضا الخالق أحق وأولى من رضا الخلق .

وعلى وجه العموم ، فان كتاب "التبر المسبوك في نصيحة الملوك" ، يعتبر أحد الكتب الهامة في إدارة المجتمع ، وحكم الرعية ، وتولى شئون المسلمين(٥) .

# ٤- ابن تيمية
# (٦٦١ - ٧٢٨ هـ)

من رواد الإصلاح الإداري ، والإصلاح الإداري يعنى الإهتمام بكيفية عمل الإدارة ومحاولة توجيهها الوجهة السليمة إلي جانب محاولة إصلاح المعوج منها وتقويمه المستمر .

وهو من المفكرين المسلمين الذين اهتموا بنواحى الإدارة إلي جانب عنايته بمسائل الدين والفتاوي الإسلامية ، ويعتبر من كبار وأجل علماء المسلمين وأئمتهم .

ولد ابن تيمية في "حزان " بالشام ٦٦١ هـ (وقد اختلف في مكان مولده) واشتغل بالقضاء كما عمل بالتدريس ، وتجول في بعض البلاد العربية من بينها مصر والشام ، وله العديد من المؤلفات الفقهية والمتنوعة من بينها رسالتان في الإصلاح الإدارى وهما موضع حديثنا في هذا المجال .

ويبدو أن ابن تيمية قد كتب هاتين الرسالتين كرد فعل وعلاج لما لمسه فى عصره من حاجة الإدارة إلي الإصلاح ، حيث انتشر الظلم والفساد والطغيان إبان غزو التتار ، مما دعاه إلي أن يقدم للعالم الإسلامى هاتين الرسالتين(٦) :

## الرسالة الأولى :

**رسالة السياسة الشرعية في إصلاح الراعي والرعية :**

وهى رسالة في اصلاح الأداة والإدارة الحكومية ، ومن أهم ما اشتملت عليه :

- قيام الادارة على دعائم اسلامية وكما رسمها الاسلام ، فولاية الأمور والقيام على شئون المسلمين ، أمانة يجب أداؤها على خير وجه .
- اختيار القائمين على الإدارة وفقاً لمعايير سليمة وطبقاً لصلاحية العمل ، فاختيار الأمثل فالأمثل ، والأصلح فالأصلح ، كل حسب قدراته ، وهو ما تأخذ به الإدارة الحديثة في عصرنا الحاضر .
- مراعاة اختيار المناسب دون مجاملة لقربى أو صداقة أو مذهب أو عنصر أو غير ذلك من أساليب التحيز والمجاملة .
- أن تتوفر فيمن يختار للعمل شروط هامة ، من بينها : الأمانة ، وقوة الشخصية ، والقدرة على تحمل المسئولية ، والالتزام بأوامر الدين ونواهيه .

- جعل شرط الكفاءة والخبرة أساساً لتولي الأعمال أو بتعبير آخر ، وضع الرجل المناسب في المكان المناسب ، وهو ما تدعو إليه الاتجاهات الحديثة في الإدارة .
- اتخاذ مبدأ السلوك الإنسانى في اصلاح الأداة الحكومية مصداقاً لقوله تعالى : ﴿ **إن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم** ﴾ .
- أن اصلاح الإدارة ينبغى أن يكون قائماً على أساس ديني ، وإيمان بالمسئولية كأمانة يجب مراعاتها .
- يؤكد ابن تيمية على أن يأخذ ولى الأمر أو الحاكم بالمشورة وذلك لتاليف القلوب ولصالح العمل فهو يقول : "لاغنى لولى الأمر عن التشاور" .

## الرسالة الثانية :

### رسالة الحسبة ومسئولية الحكومة الإسلامية :

وهى رسالة تهتم بالرقابة الإدارية وتستهدف الحفاظ على الشرعية الإسلامية في الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر ، تقويماً لسلوك الأفراد ، سواء كانوا موظفين عامين أو مواطنين عاديين من حيث الناحيتين الإقتصادية والإجتماعية باعتبار أن الادارة تسهم في عمليات التنمية بالمجتمع من خلال متابعتها لشئون هذه التنمية ومن بينها ، الرقابة الإدارية .

ويوضح لنا ابن تيمية وظيفة المحتسب فيقول :

"... وأما المحتسب ، فله الأمر بالمعروف والنهى عن المنكر مما ليس من خصائص الولاة والقضاة وأهل الديوان ونحوهم ، وكثير من الأمور الدينية هو مشترك بين ولاة الأمور فمن أدى فيه الواجب وجبت طاعته فيه .. ويأمر المحتسب بالجمعة والجماعات ، وبصدق الحديث وأداء الأمانات ، وينهى عن المنكر من الكذب والخيانة وما يدخل في ذلك من تطفيف المكيال والميزان والغش في الصناعات والبياعات والديانات ونحو ذلك .."(٧) .

ثم يبين ابن تيمية كيفية الاصلاح الإداري والرقابة الإدارية على النحو التالي :

- ضرورة تنظيم العمل وتوزيعه على المسئولين والقائمين عليه تنظيماً وتوزيعاً يتلاءمان مع طبيعة العمل .
- يؤكد على توفر الصفات الحميدة فيمن يتولى القيادة (القائد أو المحتسب) ومتابعته لمسئولياته من منطلق الإيمان والعقيدة .

- أن تتدخل الدولة – عن طريق المسئولين بها – لمتابعة تنفيذ ما رسمته من خطط وما أعدته من أعمال .
- منع الاحتكار لما يحتاج إليه الناس من شئون المجتمع وحاجاته ، وما تتطلبه حياة المواطنين مع توفير الخدمات الاقتصادية والاجتماعية لهم .
- على المسئولين التبصر بأمور رعيتهم ، والعمل على تدارك ما قد يوجد من نقائص ، فذلك من موجبات العدل والأمانة في رعاية مصالح المسلمين .
- تحديد أسعار السلع لصالح جماهير الناس ، وهذا يقتضى تدخل المسئولين ، حرصاً على الصالح العام .
- تحديد أجور أصحاب الحرف والمهن التي تتطلبها حياة الناس في أمور معيشتهم ، إذا لزم الأمر ، حتى لا يغالي صاحب الحرفة في أجره ، ولا يستغل صاحب المنفعة جهد الحرفى وفي هذا عدالة للطرفين .

وهكذا ، قدم لنا "ابن تيمية" نموذجين جيدين للإصلاح الإدارى ، أعدهما منذ مات السنين ، وهو في هذا كأنما يخاطب العالم المعاصر .

## ٥ – ابن خلـــدون
## (٧٣٢ – ٨٠٨ هـ / ١٣٣٢ – ١٤٠٦ م)

أحد رواد اجتماعيـات الإدارة ، واجتماعيـات الإدارة تعنـي أن الإدارة عمليـة اجتماعية تتفاعل فيها مجموعة مـن البشـر ، لهـم سلوكياتهم ، وتربط بينهـم علاقـات عمـل ويسعون إلي تحقيق أهداف معينة .

ولد ابن خلدون في تونس عام ٧٣٢ هـ ويقال أن أصله حضرمي من اليمن ، انتقل أجداده إلي الأندلس عند فتحها وتركتها أسرته إلي شمال افريقيـا عقـب الغـزو الأسباني لها ، وقد تلقى تعليمه على يد والده وكبار علماء تونـس ، ثـم تقلـد عـدة وظـائف منهـا الإداريـة ومنها السياسية كما عمل بالقضاء وقام بالتدريس في الأزهر بمصر وتوفى بالقاهرة سنة ٨٠٨ هـ ، وتعتبر الموسوعة التاريخية التي تحمل اسم :

"كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر" .

من أشـهر مؤلفـات ابـن خلـدون ، وقـد وضـع لـه مقدمـة حظيـت بشـهرة واسـعة لأهميتها العلمية ، وإليها تعزى المكانة الرفيعة لابن خلدون في الفكـر الإجتمـاعي ، ثـم الحـق بالكتاب ترجمة ذاتية له بعنوان "التعريف بابن خلدون"(٨) .

وحديثنا – هنا – يتناول بعض ما جاء في المقدمة مـن آراء في الظواهـر الإجتماعيـة وحركة المجتمع بصفة عامة ومن بينها الإدارة حيـث نحـاول تفسـير مـا كتبـه في ضـوء المنظـور الإدارى باعتباره في مقدمة رواد التنظيم الإجتماعي ، ذلك أن طبيعة دراسته وتفكيره يجعلانـه مهتماً بالنواحي الإجتماعية وجوانب المجتمع المختلفة ، ومن ثم ، يمكننا إيضاح بعض جوانـب الفكر الإدارى الإجتماعي عند ابن خلدون ، على النحو التالي :

أ) انه يفسر الظواهر الإجتماعية تفسيراً علمياً موضوعياً ، حيث يرجع تشكيل المجتمعـات وتنظيمها إلي مجموعة من القوى والمؤثرات والعوامل البيئية التي تواجه سلوك الأفـراد ، وبالتالى تنعكس على إدارة المجتمع .

ب) انه يرجع تقدم التنظيم في المجتمع وكذلك نموه واستمراره إلي ثقافة هـذا المجتمـع بكافـة مقوماته ، حيث يتأثر بها وبجوانبها المختلفـة باعتبـار ان التنظيـم أحـد عمليـات الإدارة ومراحلها .

ج) يرى أنه يمكن دراسة النمو في التنظيم في ضوء العوامل البيئية المختلفة بالاضافة الى الاستعانة ببعض العلوم المساعدة كعلم النفس والجغرافيا وغيرهما ، ومن ثم ، يمكن التنبؤ بمستقبل هذا التنظيم .

د) انه يؤكد على قيمة العمل باعتبارها مصدر قيمة الانسان ، وبالتالى فان قيادة المجتمع تكون متوافقة مع ما يقدمه العاملون فيه من الاعمال لفائدة المجتمع(٩) .

ه) انه يرى من الأفضل ، للوقوف على طبيعة تنظيم المجتمع وحقائقه ، لابد من إجراء مقارنات بين المجتمعات المتباينة وفي ضوء معايير وقوى معينة حتى تتضح حقيقة التنظيم ، وذلك كما عقد ابن خلدون مقارنة بين المجتمعين البدوى والحضرى من حيث السمات المميزة لكل منهما والعوامل البيئية المؤثرة في تشكيل التنظيم بهما .

# ٦- القلقشــندى
# (٧٥٦ هـ)

واحد من رواد الإدارة المكتبية ، والإدارة المكتبية تعنى ، كيفية اعداد المكاتبات وتصنيفها ، والتنظيم المكتبى ومتطلباته ومسئوليات القائمين عليه ، كما تعنى بوسائط الإتصال بين الدوائر الحكومية من مكاتبات متنوعة تتناول جوانب العمل .

ولد القلقشندى في احدى قرى مصر (قلقشندة شمالى القاهرة) عام ٧٥٦هـ وتعلم على يد كبار علماء مصر ثم عمل بديوان الإنشاء ، الذي كان يسمى في عهود سابقة بديوان المكاتبات أو ديوان الرسائل ، وقد عمل من قبل بالتدريس والقضاء والقلقشندى ، صاحب المؤلف الشهير ، المعروف باسمه : "صبح الأعشى في صناعة الانشا" . وقد أسهم به في إحياء حركة التراث الإسلامى والثقافة الإسلامية بعد سقوط بغداد سنة ٦٥٦ هـ(١٠) .

وتشير مصادر التاريخ إلى أن الكتاب كانوا من ذوي الحظوة والمكانة المرموقة عند ولاة المسلمين ، ذلك أن الولاة كانوا يستعينون بالكتاب في تصريف كثير من أمور الدولة لما عرفوا به من مهارة وفطنة وما يقدمونه من مكاتبات باعتبارها من وسائل ووسائط الاتصال بين الرعاة والرعية ، ولذا نشطت الكتابات في مجال الإدارة المكتبية أو ما عرف في ذلك بصناعة الإنشاء .

وكتاب "صبح الأعشى في صناعة الإنشا" للقلقشندى ، يقع في أربعة عشر جزءاً ، شملت مقدمة وعشر مقالات ثم خاتمة .

وقد تناول في المقدمة ، حديثه عمن سبقوه في هذا المجال من عمله وتحدث عن كثير من الخصائص التي يجب أن يتمتع بها وألوان المعرفة التي يلم بها .

قدم تصنيفاً شاملاً للمكاتبات وأنواعها ، وما يجب أن يكون عليه منها ، وما يقتضيه تنظيمها وتنسيقها على أسس علمية موضوعية مما يماثل - إلى حد كبير - ما تقوم به أعمال السكرتارية وشئون التحرير والتوثيق في عصرنا الحاضر .

ذكر القلقشندى نماذج من المهام التي يضطلع بها رئيس الديوان أو رئيس المنظمة والواجبات المنوط بها ، وكذلك الموظفين وواجباتهم ، كل فيما هو موكل به ، كما ذكر نماذج لبعض المكاتبات وتصنيفها وتنظيمها مما يجرى في الدوائر الحكومية .

وفى نهاية حديثنا عن القلقشندى ، نستطيع أن نقول أنه قدم لنا توصيفاً علمياً رائعاً لتنظيمات الإدارة المكتبية ومكاتباتها وكذلك للقائمين عليها والمسئولين عنها واختصاصاتهم .

**تعقيب :**

باستعراضنا لما أسلفناه عن نخبة من المفكرين المسلمين وآراءهم في طبيعة الإدارة وعملياتها والقيادة ومتطلباتها ، نجد أنهم استقوا آرائهم من تعاليم الإسلام الحنيف ومصادر التشريع فيه من كتاب وسنة واجماع وقياس واجتهاد ، ولقد بقيت هذه الآراء – وستظل – امداداً مستمراً للفكر الإداري الحديث والمعاصر بما تزخر به من قيم وفعالية ، يحاول مفكرو العصر الحاضر أن يصلوا إليها بعد مئات السنين من رحيل هؤلاء المفكرين عن دنيانا ، وبعد أن أسهمت آراؤهم في إيقاظ الفكر الإداري عند الغرب ، ومن ثم ، توالت الآراء فيه وتتابعت مستحدثاته تلك التي سبق المسلمون بها من قبل .

فها هو "الفارابي" يضمن كتابه "آراء أهل المدينة الفاضلة" كيف تكون القيادة السليمة والإدارة القويمة ، ومن ثم تكون حالة الكتابة بدواوين الدولة الإسلامية وفي طليعتهم ، رائدهم عبد الحميد الكاتب .

والواقع أن القلقشندى أعد هذا المؤلف الضخم في تبويب وتنسيق علمي دقيق فضلاً عن أنه يعتبر موسوعة علمية في التنظيم المكتبى ومتطلباته ، كما يعتبر دائرة معارف عن وظيفة الكتابة ، وتصنيف المكاتبات وتنظيمها .

ونحن عندما نتكلم عن "صبح الأعشى" ، إنما نكتفي بلمحات عابرة تضمنته أجزاؤه الكثيرة ، وذلك من خلال السطور التالية :

- لقد أوضح القلقشندى في كتابه ، كيفية تنظيم العمل بالدوائر الحكومية أو المؤسسات المختلفة وما يجب أن يكون عليه التنظيم المكتبي وكيفية معاملة موظفي الدولة وعمالها باعتبارهم حماتها ومصرفى أمورها .
- اهتم بالدراسة المكتبية وكيفية اعداد المكاتبات وتصنيفها ، والتنظيم المكتبى ومتطلباته ، ومسئولياته القائمين عليه .
- وضع هيكلاً تنظيمياً لإدارة ديوان الإنشاء (وهو الديوان المسئول عن تصريف شئون المسلمين من الناحية الإدارية) وذكر وظيفة كل مسئول وبين اختصاصاته .
- أكد على حاجة القائد أو المسئول على تنظيم مكاتباته ليكون عمله جيداً وإيجابياً باعتبار ما يصدره من كتابات وتعاليم ترجمة لنظم الإدارة .
- ذكر ما ينبغى أن يكون من الصفات التي تتوفر فيمن يمارس الكتابة في دواوين الحكومة ، شملت الصفات الشخصية والخلقية والمهنية والعلمية والإجتماعية التي تمكنه من أداء عمله بنجاح .

- بن أهمية ثقافة الكاتب (من يعمل بالكتابة) وادراكه لطبيعة المثالية في المجتمع ، سواء بالنسبة للقادة أو للرعية .

وبالرغم مما يبدو أنه قد تأثر "بأفلاطون" في آرائه ، إلا أنه واءم بين طبيعته كمفكر مسلم وبين ما قرأه عن الآخرين فغلبت السمة الإسلامية على تفكيره وآرائه .

ومن جهة أخرى ، تأثر بالفارابي ، "توماس مور" Thomas More (١٤٧٨ - ١٥٣٥ م) وهو انجليزى الأصل ، في تأليف كتابه "اليوتوبيا" وهو دعوة للإصلاح الإجتماعي ، استهدفت تقويم اعوجاج المجتمع الأوربي عامة والمجتمع البريطانى بصفة خاصة .

والكتاب – فى جملته – يمثل فكراً مثالياً يحاول إيجاد دولة مثالية وقد سبقه في هذا الإتجاه كل من أفلاطون والفارابي وابن سينا(١١) .

وها هو "الماوردي" يقدم لنا كتاباً كاملاً عن الحياة الإدارية ، ومسئوليات القيادة والأمور التي ينبغى أن يتبعها القائد في تنفيذ عمله ، والصفات والواجبات التي يلتزم بها حتى يتمكن من القيام بعمله بكفاءة وتكون إدارته ناجحة . ثم هناك "الغزالى" الذى يضع المعايير التي ينبغى أن يختار القائد في ضوئها ويسير بمقتضاها ، كما يضع المحاذير التي ينبغى أن يبتعد عنها ، وذلك كما جاء في كتابه "التبر المسبوك في نصيحة الملوك" ، ثم نجد ميكافيللى الإيطالى Mechiavelli (١٤٦٩م) ، قد تأثر بآراء الغزالى عندما ألف كتابه "الأمير The Prince إلا أنه عالج موضوعه بأسلوب يؤخذ عليه مجافاته للقيم الدينية والأخلاقية ، تلك القيم التي تمرد عليها المجتمع الإيطالي آنذاك إبان تحوله من جمود العصور الوسطى إلي انطلاق عصر الاحياء والنهضة ، ولعل العبارة التي عرف بها "ميكافيللي" الغاية تبرر الواسطة أو الوسيلة" تفسر لنا أسلوبه فى المعالجة .

وقد عرض ميكافيللي في كتابه ، بعض خصائص القيادة حيث يرى أن هذه الخصائص قد تكون طبيعية وقد تكون مكتسبة ، كما يحرص على تزويد "أميره" بالمهارات التي يتعين على القائد أو المدير الناجح اكتسابها ، بالاضافة إلي أنه عرض لبعض المفاهيم عن الإدارة الحكومية الناجحة .

هذا ، فضلاً عن أنه ذكر بعض الأمور اللازمة لعلاج شئون المجتمع وصلاحه كتحسين الإدارة واصلاحها ، والتوجيه الرشيد للطاقات البشرية وحسن استخدامها ، وقد جاء كثير من هذه الأمور في كتاب الغزالي ، ولقد أشاد دكتور كلود جورج في كتابه "تاريخ

الفكر الإداري" بالغزالي وكتابه "التبر المسبوك في نصيحة الملوك" ووصف ما تضمنه من إرشادات بأنها نصائح إدارية حكيمة[١٢] Sage Managerial Advice .

وهناك ، شيخ الاسلام "ابن تيمية" الذي تنوعت مؤلفاته الفقهية والتربوية ، يقدم لنا نماذج طيبة للقيادة الحكيمة وكيفية اختيار القائد الماهر والقائمين على العمل باختيار الاشخاص المناسبين للأعمال المناسبة ثم بين كيفية الاصلاح الاداري والرقابة الإدارية لصالح العمل .

وهذا ، هو ابن خلدون ، رائد الإجتماع ، والذى يؤكد على تأثير عوامل البيئة والقوى الثقافية في المجتمع على طبيعة الإدارة وحركتها وتنظيماتها يسبق "آدم سميث" Adam Smith في القول بأن العمل هو المصدر الاساسى للقيمة والثروة ، وقد ذكر سميث ذلك في كتابه "ثروة الأمم" الذي أصدره سنة ١٧٧٦ م وأكد على توفير حرية العمل والحافز الشخصى ، وتصنيف العمل وتقسيمه وتحديد الأجر كمقابل للعمل كما أشار إلي العوامل المؤثرة في ذلك ، وهنا نتذكر ما قاله "ارنست ميل" الأمريكي في كتابه المنظمون العظماء The great organizers الذي أصدره سنة ١٩٦٠م عن ابن خلدون منهجه العلمي في الدراسات الاجتماعية : "ان المؤرخ العربي ابن خلدون ، مستشار التنظيم والعمل السياسى للملوك والخلفاء في افريقيا الشمالية واسبانيا خلال القرن الرابع عشر ، كان قد أدرك في ذكاء وتألق أحد العروض الأولى المنظمة للطريقة المقارنة في دراسة التنظيمات وتطور النتائج المتعلقة بها ، وربما لا يزال بعض هذه الأفكار قابلاً للتطبيق العملى"[١٣] .

حقيقة ، أن ابن خلدون يعتبر من رواد الفكر الإداري المقارن ذي الصبغة الإجتماعية ، حيث نلمس في كتاباته للظواهر الإجتماعية محاولة تفسيرها تفسيراً مقارناً ، وقد نهج كثير من علماء الغرب الحديث المتخصصين في الإدارة منهج ابن خلدون في نظرته إلي تنظيم المجتمع وادارته من أمثال : "جاوس Gaus" و "هيدى Heady" و "ارنست ديل Ernest Deel" وغيرهم .

ثم ، ها هو القلقشندى ، الذى يضع لنا تنظيمات جيدة للعمل الإداري ومتطلبات هذا العمل من تخطيط وتنسيق وتصنيف للمكاتبات باعتبارها وسائل اتصال ، وكيف تحقق الغاية منها ، ثم الصفات التي يجب توفرها فيمن يقوم بها ، أليس هذا جديراً بالدراسة والافادة منه في الإدارات المختلفة وما قد يعترض عملها من مشكلات إدارية تقلل من فعاليتها .

وبعد ، فقد يبرز لنا السؤال التالي :

ما صلة هؤلاء المفكرين وكتاباتهم عن الإدارة من زواياها المختلفة بمجال التربية والتعليم ؟

والجواب عندنا ، أن ما قدمه هذا الفريق من المفكرين ، إنما هو وثيق الصلة بالإدارة التعليمية ، ذلك أن الإدارة العامة هي الدعامة الأساسية في حياة المجتمع ، ومنها تتنوع بقية الإدارات فيه باعتبارها نماذج مصغرة منها ، وعندما تتأثر الإدارة العامة بقوى ثقافية أو عوامل بيئية معينة ، فان ذلك ينعكس على بقية الإدارات النوعية في المجتمع ، وإدارة التعليم واحدة منها ، والواقع ، ان كثيراً من آراء المفكرين المحدثين في مجال الإدارة ، سواء كانت إدارة عامة أو إدارة تتعلق بالتربية والتعليم ، قد سبق بها الرعيل الأول من المفكرين المسلمين بغير ما قصد أو تخصص ، وإنما كانت آراؤهم مستمدة من الشريعة الاسلامية بمصادرها ومضامينها ، وأن ما نقرأه اليوم وما يحاول أن يبرزه من يحملون شعارات التجديد والابتكار ، إنما هو إعادة ترتيب لما سبق أو بلغة الرياضيات ، الأخذ بطرائق التباديل والتوافيق .

هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى ، فان تلك النوعيات التي تضمنتها كتابات هذه النخبة من المفكرين ، تتمثل في إدارة التعليم ، فهناك الإدارة التي ينبغى أن تكون مثالية في تنظيمها ومرافقها وآداء العاملين بها ، وهناك الإدارة التي تحتاج إلى إعادة النظر في ممارستها أو تقويم ما بعد منها عن مساره الطبيعي .

وهناك الشئون الإدارية والمالية المتعلقة بالتعليم ، وما ينبغى أن تكون عليه من الانضباط وحسن الآداء .

وهناك السلوك الإنسانى في عمليات الإدارة واخلاقيات المهنة ومتطلبات العمل ، ثم هناك ، العاملون في إدارة التعليم - بمفهومها الشامل - سواء كانت وزارة أو منطقة أو قطاعاً ، هؤلاء الذين يمثلون منظمات اجتماعية التفاعل ، اجتماعية الحركة وتربط بينهم صلات وروابط ، وتجرى بينهم وسائل الاتصال المتنوعة عبر قنوات الاتصال المختلفة .

بالاضافة إلى كل ذلك ، هناك السمات التي ينبغي أن تتوفر فيمن يعملون بإدارة التعليم ومنظماته وما يتبعها من مسئوليات وثيقة الصلة بحياة المجتمع .

ان قراءة واعية لما قدمه المفكرون المسلمون في هذا المجال تدلنا دلالة واضحة على أنهم قد أدركوا عن كثب وبفكر ثاقب طبيعة الإدارة وماهيتها ، وما تضمه أروقة العمل فيها من أمور ، وها نحن اليوم نفيد كثيراً مما قدموه ، وفي حديثنا عنهم اجترار لثمرات التراث الإسلامى العريق .

# مراجع الفصل الرابع

١- أبو نصر الفارابي ، آراء أهل المدينة الفاضلة ، مكتبة صبيح ، القاهرة (د.ت) .

٢- أبو الحسن الماوردي ، الأحكام السلطانية والولايات الدينية ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ١٩٧٨ م .

٣- حمدى أمين عبد الهادى ، الفكر الإداري الإسلامي والمقارن ، دار الفكر العربي ، ط٢ ، القاهرة ، ١٩٧٦ ، ص ٢١٩ .

٤- أحمد عبد الغفور عطار ، آداب المتعلمين ورسائل أخرى في التربية الإسلامية ، ص٢ ، بيروت ، ١٩٦٧م .

٥- أبو حامد الغزالى ، التبر المسبوك في نصيحة الملوك ، مكتبة الجندى ، القاهرة ، ١٩٦٧ ، ص ٩-١٥ .

٦- ابن تيمية ، مجموع الفتاوى ، مكتبة المعارف ، الرباط ، د.ت .

٧- حمدى أمين عبد الهادى ، الفكر الإدارى الإسلامي والمقارن ، مرجع سابق ، ص ٢٥٤ .

٨- عبد الرحمن بن خلدون ، التعريف بابن خلدون ورحلته شرقاً وغرباً ، دار الكتاب اللبنانى للطباعة والنشر ، بيروت ، ١٩٧٩ .

٩- محمد لطفى جمعة ، تاريخ فلاسفة الإسلام من المشرق والمغرب ، مطبعة دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٢٧ ، ص ٢٢١ .

١٠-أبو العباس أحمد ابن على القلقشندى ، صبح الأعشى في صناعة الإنشا (١٤ جزء) ، وزارة الثقافة والإرشاد القومى ، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والترجمة والطباعة والنشر ، القاهرة ، ١٩٦٣ .

١١-فاروق سعد ، مع الفارابي والمدن الفاضلة ، ص١ ، دار الشروق ، بيروت ، ١٩٨٢ .

١٢-كلود جورج ، تاريخ الفكر الإدارى ، مكتبة الكليات الأزهرية ، القاهرة ، ١٩٨٦ ، ص ١٢ .

١٣-حمدى أمين عبد الهادى ، الإدارة العامة المقارنة ، طبع بغداد ، ١٩٧٠ ، ص ١٨ .

## الفصل الخامس

* * *
* * *
* * *
* * *
* * *
* * *
* * *
* * *
* * *
* * *
* * *
* * *
* * *

# الأساليب الديمقراطية واتخاذ القرار في المؤسسات التعليمية

## مقدمة :

على الرغم من تطور علم الإدارة التعليمية بدرجة كبيرة – رغم حداثته نسبياً – إعتماداً على تطور العلوم الإنسانية المختلفة وخاصة إدارة الأعمال والصناعة . إلا أن من أهم المشكلات التي تواجهها دراسة الإدارة التعليمية هو التنظير لمجالاتها أو الأساس النظري الذي تستند عليه . والنظرية أو التنظير للعلم هو المدخل الطبيعي لعلم الإدارة ، كما أن الموضوع الرئيسي الذي يسيطر على دراسة الإدارة التعليمية اليوم ومستقبلاً هو الوصول إلى نظرية للسلوك الإداري يمكن على أساسها وصف طبيعة الإدارة وجمع المعلومات والحقائق وتوجيه البحوث بما يؤدي إلى إستخلاص معلومات جديدة .

ومن ثم تحاول نظريات الإدارة تفسير الظاهرة الإدارية أو التنبؤ بما يحدث فيها في ضوء ما يسمى بعملية إتخاذ القرارات **Decision Making Process** وهي العملية التي ينظر إليها على أنها ليست عملية الإدارة ، والمحور الذي تدور حوله كل الجوانب الأخرى للتنظيم الإداري .

وتتضمن عملية إتخاذ القرار عدة خطوات رئيسية من أهمها تحديد المشكلة أو موضوع القرار ثم جمع المعلومات والحقائق التي تفسر وتوضح المشكلة من مختلف جوانبها ثم التخطيط لإتخاذ القرار بدراسة الإحتمالات المختلفة والأسانيد التي تدعم أهم إتجاهاته ، ثم مرحلة تغليب أو تفضيل أحد هذه الإحتمالات وإتخاذ القرار على أساسها ، وأخيراً مرحلة وضع القرار موضع التنفيذ ومتابعته(١) .

وإذا كان إتخاذ القرارات التربوية من الوظائف الأساسية للمعلم والناظر أو المدير والقيادات التربوية على مستوى المدارس والجامعات والإدارات التعليمية بصفة عامة – لأنهم يمارسون إتخاذ القرارات في كل وقت فيما يتعلق بالنواحي المختلفة داخل وخارج أسوار المؤسسات التعليمية – فإن البعض يعتبر عملية إتخاذ القرارات مرادفة للإدارة نفسها ، وأن عمل القائمين على العملية التربوية في هذه المؤسسات التعليمية هو إتخاذ القرارات التربوية ، هو قلب عمليات الإدارة التعليمية ، وذلك لأنها ترتبط بجميع مجالات الإدارة التعليمية ، علماً وتطبيقاً ، حيث ترتبط بوظائف الإدارة التعليمية كالتخطيط التربوي والتعليمي والتنظيم والتنسيق والتوجيه والإتصال والقيادة والرياسة والسلطة والرقابة .. الخ ، لدرجة أن مدخل إتخاذ القرارات يتصدر المداخل العلمية الحديثة لدراسة تلك الوظائف(٢) . ولذا يؤكد أموند كنج **E. King** ذلك الفيلسوف التربوي والمهتم بالدرجة الأولى بصنع وإتخاذ القرارات التربوية على أنه من الأفضل أن تصنع قراراً من أن تتوقف عند التفكير فيه ، ومن الأفضل أن تشارك بديمقراطية كافية هؤلاء المختصين والمتخصصين في صنع القرار التربوي ، وذلك

بمساهماتهم وفق تخصصاتهم المختلفة ، وهذا يتطلب المرونة التي تتضمن تطور فكرة الديمقراطية أو أحد عناصرها ، وكل هذا من شأنه أن يعزز المشاركة والديمقراطية الإيجابية(٣) .

وإذا كان التعليم حق إنساني تكفله الدولة ويصونه المجتمع ، وإذا كانت ديمقراطية التعليم تعني تأكيد الممارسة الديمقراطية داخل المؤسسات والوحدات التربوية والعمل على تكوين الشخصية التي تؤمن بالديمقراطية طريقاً ومنهجاً في الحياة . فإن الأسلوب الديمقراطي في إدارة المؤسسات التعليمية ومشاركة كل من يهمه أمر العملية التعليمية في إدارتها (الآباء – التلاميذ والطلاب ، رجال التعليم الرسميين – رجال السياسة – حكومة ومعارضة – ممثلي للتخصصات العلمية المختلفة ، رجال الإعلام والصحافة ودور النشر .. الخ) ، فإن ذلك يعد عنصراً أساسياً في بناء ديمقراطية التعليم .

فالطفل أو التلميذ والطالب ، إذا نشأ كل منهم في مؤسسته التعليمية (حضانة ورياض أطفال – تعليم إلزامي وتعليم عالي) ولاحظ أن مؤسسته التعليمية تدار بأساليب ديمقراطية حقيقية دون ديكتاتورية أو تسلط من جانب القيادات المسئولة عن إدارة هذه المؤسسات والذين يتفاعلون معه ويتفاعل معهم ، فإنه يتطبع على هذا الأسلوب الديمقراطي في حياته الخاصة والعامة(٤) .

وإذا كان المجتمع المصري بعامة ، ومؤسساته التربوية والتعليمية تنحو إلى ترسيخ قواعد العمل الديمقراطي والمشاركة الإيجابية الفعالة على المستويين الفردي والجماعي ، فهل يمكن لهذا الأمر أن يتحقق في ظل كثرة القرارات الصادرة عن المؤسسات التعليمية والتي تتعلق بمسائل هامة وذات حساسية في المجالات التربوية ؟

وعلى الرغم من أهمية هذه القرارات بالنسبة للعملية التربوية وتطورها ، إلا إنها تفقد أهميتها بعد صدورها بوقت قليل ولا يكون لها صدى غلا في حين صدورها ، حتى أن البعض يشبهها برغيف الخبز الساخن حين يخرج من الفرن المشتعل فيلسع من يلمسه ، ولكن ما أن تمر عليه ساعة حتى يفقد حرارته ثم يصير بارداً ..(٥) .

ويهدف هذا الفصل إلى الوقوف على الأساليب الديمقراطية وإتخاذ القرار في المؤسسات التعليمية وإيضاح المحاور الرئيسية للنماذج الديمقراطية من حيث :

أ- الأهداف    ب- البنية والنظام

جـ- بيئة النظام    د- القيادة

وذلك لإظهار أهمية هذه النماذج والأساليب الديمقراطية ، وإلى أي مدى يمكن الإستفادة من تطبيقها في المؤسسات التعليمية (التعليم العالي – المدارس) مع ضرب الأمثلة في الوقت المناسب والمواقف المختلفة لبيان إيجابيات وجوانب النقص والقصور الخاصة بهذه النماذج بالتطبيق على المؤسسات التعليمية .

## أولاً : المحاور الرئيسية للنماذج الديمقراطية :

النماذج الديمقراطية تشمل معظم النظريات التي تؤكد على أن السلطة وصنع القرار Decision - Making عملية مشتركة بين بعض أو كل الأعضاء في المؤسسة . وهذه الأساليب Approaches تمتد من الديمقراطية المحدودة حيث يشارك القائد أو الرئيس السلطة وصنع القرار عدد من الزملاء ذوي الخبرة في المؤسسة ، إلى الديمقراطية الشاملة حيث الفرصة متساوية أمام جميع الأعضاء في التنظيم للمشاركة بالرأي وتحديد السياسة الخاصة بهذا التنظيم أو المؤسسة . ومن ثم يقدم توني بوش T. Bush تعريفه المحدد والذي يبين فيه الأسس التي تقوم عليها هذه النماذج الديمقراطية حيث يقول :

*" النماذج الديمقراطية تفترض أن تحديد سياسة المؤسسات وصنع القرار تتم خلال عمليات المناقشة والحوار والتي تؤدي إلى الموافقة والإجماع على رأي موحد . كما أن السلطة عملية مشتركة بين بعض أو كل أعضاء المؤسسة الذين يتمتعون بقدر كبير من الوعي والفهم لأهداف المؤسسة(٧) .*

وهناك عدة محاور رئيسية لهذه النماذج الديمقراطية :

١- إنها نماذج معيارية الأصل وبدرجة كبيرة . وعلى الرغم مما سبق توضيحه من أن كل النظريات معيارية Normative ، إلا أن الأساليب الديمقراطية بصفة خاصة تعكس ذلك الرأي بأن الإدارة يجب أن تقوم على الإتفاق والإجماع . ويعتقد المدافعين عن هذه النماذج ومؤيدوها أن صنع القرار يجب أن يرتكز على المبادئ الديمقراطية ، ولكن ليس بالضرورة أن هذه المبادئ تحدد بالتفصيل الدقيق طبيعة التطبيق الإداري . كما أن النماذج الديمقراطية تقوم على قيم ومعتقدات ولكن ليس بالضرورة أيضاً أن توقع كلها موضع التطبيق الحقيقي . وهذا ما يؤكده كل من ريتشمان Richman وفارمر Farmer في عرضها لمفهوم هذه النماذج الديمقراطية .

"أنه مفهوم يتسم بالغموض واللبس حيث يؤيد ويفضل جميع المساهمات أو المشاركة الجماعية في صنع القرار . أنه مفهوم يتوبى أو مثالي لكيفية إدارة العمليات التعليمية(٨) .

٢- الأساليب الديمقراطية ربما أعدت خصيصاً لتناسب تلك المنظمات أو المؤسسات التي تضم عدداً من المتخصصين المهنيين . وهؤلاء المهنيين يستمدون سلطتهم من خلال معارفهم وخبراتهم . وسلطتهم تستمد من خبرات وتجارب بالمقارنة بالسلطة الرسمية التي ترتكز عليها النماذج الرسمية في الإدارة . والسلطة المهنية والتخصصية تظهر في حالة إتخاذ القرار على أساس فردي بدلاً من إتخاذه علي المستوى العام أو الجماعي . والتعليم بالضرورة يتطلب تلك الأساليب المهنية والتخصصية لأن التلاميذ والطلاب يحتاجون لإهتمام شخصي . كما أن المعلمين يحتاجون لمعايير ومقاييس لحرياتهم وإستقلاليتهم في ممارسة أنشطتهم المهنية . ولهذا فإن النماذج الديمقراطية تفترض أن أعضاء هيئة التدريس يجب أن يكون لهم الحق في المشاركة بالرأي في عمليات صنع القرار على مستوى واسع .

٣- النماذج الديمقراطية تفترض وجود مجموعة من القيم يتمسك بها أعضاء المنظمة هذه القيم قد تأتي من المحيط الإجتماعي خلال فترة التدريب أو الإعداد وفي المرحلة الأولى أو السنوات الأولى من الممارسة العملية للمهنة كما هو في مرحلة إعداد المعلمين وسنوات التجريب والتدريب حيث تعتبر بمثابة دليل عملي للإداريين والقادة في المنظمة ، كما أنها بصفة خاصة تؤدي إلى عمليات المشاركة في تحديد وتحقيق أهداف المؤسسات . كما أن الخلفية المشتركة وتعليم المشتركين أو الأعضاء يساهمان في صياغة المبررات للفروض المعيارية والتي من الممكن غالباً أن يتم الإتفاق عليها من حيث الأهداف والسياسات . وتتضح أهمية النماذج الديمقراطية من خلال تأكيد كل من ريشمان **Richman** وفارمر **Farmer** على أن "النموذج الديمقراطي يقوم على أساس متماسك ومتين والذي يبعد إحتمالية الصراع والتناقض . بل أنه يعمل بطريقة سليمة .. حيث تكون روح المشتركين أو الأعضاء في المنظمة – وبطريقة عملية وواقعية وخاصة أولئك ذوي الفعالية والنشاط الملحوظ – عالية أو مرتفعة وعلى إستعداد كاف للمشاركة والعمل بنفس القيم والأهداف الشخصية والولاء الشديد والإنتماء للمؤسسة وأهدافها وألوياتها"(٩) .

٤- معظم النظريات الديمقراطية تقوم على الافتراض بأن أعضاء المؤسسة لهم تمثيل رسمي في مختلف مراحل ولجان صنع القرار . كما أن الأجزاء الهامة من سياسة المؤسسة تتحدد خلال نظام اللجان الرسمية وليس بواسطة السلطة الممنوحة للقيادات كأفراد . ومن ثم فإن العنصر الديمقراطي للتمثيل الرسمي يقع على مدى الولاء والإخلاص من جانب الممثلين لقياداتهم ومؤسساتهم . فعلى سبيل المثال ، عندما يقوم مدرس بتمثيل أحد

الأقسام (قسم اللغة الإنجليزية أصول التربية) في إحدى اللجان ، فإنه يكون مسئولاً أمام زملائه وبالنيابة عنهم لأنهم يملكون الحق في ترشيح وإنتخاب غيره إذا لم يقتنعوا بالطريقة التي يمثلهم بها .

كما أن المشاورات والآراء والإجتماعات غير الرسمية مع أعضاء المنظمة لا تعبر عن الأسلوب الديمقراطي الحقيقي ، ولكن عندما يطلب الرؤساء النصيحة والرأي من الزملاء قبل صنع أي قرار ، فإن هذه العملية تعتبر عملية ديمقراطية ، لأن روح الديمقراطية هو المشاركة في صنع القرار . السلطة هنا تكون مشاركة بين الأعضاء بطريقة ديمقراطية بدلاً من تركيزها في يد القائد كفرد . والتمثيل الرسمي يمنح حق المشاركة في تحديد عناصر السياسة ، بينما التمثيل غير الرسمي يعطي للقائد حرية التصرف دون الإلتزام بالنصائح والتوجيهات التي حصل عليها بطريق غير رسمي .

٥- النماذج الديمقراطية تفترض أن القرارات يمكن التوصل إليها خلال عمليات الإجماع أو الحلول الوسطية بدلاً من الإنقسامات أو الصراع . والإعتقاد بوجود قيم عامة وأهداف مشتركة يؤدي إلى الرأي القائل أو النظرة الخاصة بأن ما هو قائم بالفعل أو المحتمل حدوثه يمكن التوصل إليه أو أخذ قرار بشأنه من خلال الإتفاق أو الإجماع . وعمليات صنع القرار يمكن امتدادها وإتساعها من خلال البحث عن الحلول الوسطية . ولكن هذه العملية تعتبر الثمن المقبول الذي يمكن دفعه للوصول أو الإتفاق على القيم والمعتقدات المشتركة . وهذا العنصر الديمقراطي ، ربما يعتبر من أهم العناصر وخاصة في مجال التعليم العالي وهذا ما أكده كل من مودي **Moodie** ويوستاس **Eustace** بأن :

> *"الحكمة من وراء القيادة بالإجماع على الرأي والشعور العام هي إحترام القرارات السياسية الرئيسية ، لأنه لا يوجد ولا يمكن أن ينجح أي نظام للأغلبية في الجامعة . وبدلاً من هذا فإن التركيز على المناقشات والإقتناع هو خير وسيلة لضمان الموافقة على أهم القرارات"* (١٠) .

وسوف نعرض الآن لأهم محاور النماذج الديمقراطية :

### أ) الأهداف :

تفترض النماذج الديمقراطية أن الأعضاء في أي منظمة يكونوا متفقين على أهداف المنظمة . كما أن هناك إعتقاد بأن جميع الأعضاء يشتركون في نظرتهم لأغراض المؤسسة

وأهدافها . ولهذا فإن الإتفاق على الأهداف ربما يعتبر أهم العناصر في أساليب المشاركة بالنسبة لإدارة المدرسة والكلية . وهذا ما يوضحه ليفنجستون في بيان وظيفة أهداف المؤسسة :

١- الأهداف بمثابة دليل عمل للأنشطة المختلفة . وأي عنصر مدرك لأهداف مؤسسته يكون أفضل من غيره من حيث قدرته على القيام بالأنشطة التي تهدف إلى تحقيق أهداف تلك المؤسسة .

٢- تعتبر الأهداف أهم المصادر التي تكتسب المؤسسة شرعيتها وصحتها . كما أن الأنشطة يمكن إعتبارها صحيحة ونافعة كلما أظهرت أو أدت إلى تحقيق الأهداف .

٣- أن الأهداف تعتبر مقياساً للنجاح . حيث تعتبر المؤسسة ذات أهمية وفاعلية إذا عملت على تحقيق أهدافها(١١) .

وترجع أهمية الإتفاق على الأهداف على أنها الأساس الذي تتم عليه السياسات والأنشطة المدرسية ، وهو ما يؤكد عليه واطس Watts في مناقشته لأسلوب الإدارة في كلية كونتي ثورب :

"... أسلوب المشاركة يعتمد بالدرجة الأولى على مبدأ الاتفاق على الأهداف . وهذا ما يدعو للشك في إمكانية المدارس القائمة حالياً في إستخدام هذا الأسلوب ..".

كلية كونتي ثورب Countesthorpe College كانت على إستعداد للقيام بهذه المهمة منذ الخطاب الواضح الذي وجهه مديرها والذي سمح له بإختيار أعضاء هيئة التدريس الذين يرغبون في تطبيق أسلوب المشاركة والعمل في ضوئه . وهكذا في حالة وجود رئيس وأعضاء متفقين على الأسس العامة فإنه لا توجد هناك خلافات أساسية وإن وجدت فإنه يمكن التغلب عليها عن طريق المناقشات المفتوحة للجميع ومع إستعراض الخبرات المختلفة يمكن الوصول إلى الحل المناسب بطريقة الإجماع على الرأي العام والمشترك(١٢) .

وهكذا توجد إشارة أو دلالة واضحة على أن الإتفاق على الأهداف يعتبر محور الإرتكاز للنماذج الديمقراطية ، ولا يمكن أن يتحقق ذلك إلا بتوافر شروط معينة ، منها ما حدده واطس Watts وهو أن إختيار الأعضاء بواسطة الرئيس يمكن أن يكونوا متشابهين في الأهداف ويسعون إلى تحقيق أهداف مشتركة . كما اقترح تبتون Tipton إعتباراً آخر وهو الإشتراك في الظهير الثقافي أو الخلفية الثقافية للأعضاء ، لأنها تؤدي إلى التناغم والتناسق بين الأعضاء في سبيل تحقيق الأهداف أفضل منه فى حالة تلك المؤسسات التي يوجد بها مدارس

فكرية وثقافية مختلفة ليس من السهل توحيد الأفكار بين أعضائها وبالتالي لا يتفقون على أهداف مشتركة . ففي الجامعات والكليات يوجد العديد من وسائل التعليم والتي غالباً ما تعود إلى إختلاف الأفكار والآراء حول الأهداف والأغراض الرئيسية لهذه المؤسسات . وفي هذه الحالة يوضح بولدريدج وآخرون معه Baldrige et al. أن الإتفاق على الأهداف يمكن أن يتم فقط بواسطة عمليات التعتيم والغموض :

"معظم المنظمات يعرفون ماذا يفعلون .. وبالمقارنة مع الكليات والجامعات فإن أهدافها تتميز بالغموض واللبس .. وكلما كانت الأهداف غامضة ومجردة كلما وافق الأفراد عليها بسرعة وكلهم ثقة أكيدة فيها ، ويضعونها موضع التطبيق العملي ومن ثم فإن الإختلافات سوف تظهر نتيجة لذلك"(١٣) .

والإعتراف بأن هناك إختلافاً حول أهداف المؤسسات التعليمية يهدد أي تحريك أو تغيير في البنود الرئيسية للنماذج الديمقراطية . والإعتقاد بأن أعضاء هيئة التدريس يمكن أن يصلوا دائماً إلى الإتفاق حول الأغراض والسياسات الخاصة بمؤسساتهم تعتبر مركز القلب بالنسبة للأساليب المشاركة . وإدراك أي خلاف حول الأهداف يؤدي إلى خفض أو التقليل من صحة وشرعية المناظير الديمقراطية .

## ب) البنية والنظام :

والنماذج الديمقراطية تشترك مع الأساليب الرسمية في النظرة إلى بنية المنظمات على أنها أهداف حقيقية ولها معنى واضح بالنسبة لجميع أعضاء المؤسسة . والإختلاف الرئيسي يتعلق بالعلاقات بين العناصر المختلفة للبنية أو النظام Struccture . فالنماذج الرسمية تعتبر أن البناء التنظيمي للمؤسسات عمودياً أو متسلسلاً هرمياً ، وأن القرارات تتم بواسطة القادة ثم ترسل إلى أسفل لبقية مراتب التنظيم العمودي أو التسلسلي . والمرؤوسين مسئولون أمام القادة أو الرؤساء الأعلى عن الأداء المناسب لواجباتهم . بينما في النماذج الديمقراطية ، يفترض أن تكون البنية أو النظام الخاص بالمؤسسة جانبياً أو أفقياً بحيث يكون المشاركين متساويين في حق صياغة وتحديد السياسة والتأثير في القرارات الخاصة بمؤسساتهم .

الأساليب الديمقراطية في التعليم غالباً ما تتم خلال أساليب اللجان والتي يمكن أن تتم على نطاق واسع أو مؤسسات مركبة ومتقدمة . وعمليات إتخاذ القرارات داخل هذه اللجان يعتقد أنها تتم على مستوى القاعدة أو المستوى الشامل بحيث يكون التأثير الحقيقي على إتخاذ القرارات يرجع إلى سلطة الخبرة والمعرفة وليس لتأثير النفوذ الرسمي للقادة .

ويفترض أن القرار في هذه الحالة يتم بالإجماع أو الحلول الوسطية بدلاً من تأثير نفوذ أو وجهات نظر الرئيس أو المدير .

## ج) بنية النظام :

وهناك العديد من الصعوبات في تحديد أو تخمين طبيعة العلاقات بين المنظمة وبيئتها . ففي النماذج الديمقراطية يتصف القرار بأنه عمليات من المشاركة مع جميع الأعضاء في المؤسسة والذين لهم حقوق متساوية وفرص متساوية في التأثير على نوعية القرارات وطبيعتها . بينما إتخاذ القرار في ظل نظام اللجان المركبة ، ليس من السهل تحديد المسئوليات نحو سياسة المنظمة . وهذا ما يبينه كل من نوبل Noble وبيم Pym في إظهار الجيد في نوعية القرارات التي تتم بواسطة أسلوب اللجان :

"أن أهم ما يلفت النظر للمؤسسات وتحديد ملامحها بالنسبة للمنضمين إليها حديثاً أو الجمهور الخارجي والذين يتوقعون أنهم سوف يتعاملون مع هذه المؤسسة هو التراجع عن مراكز السلطة أو القوى . ففي المنظمات الكبيرة أو المركبة أو في مجالات التعليم ، الصناعة ، الإدارة أو التجارة ، نجد هذه الخبرة أو تلك الأمثلة عاملاً مشتركاً ، ففي أي مكان أو في أي مستوى من مستويات المنظمات نجد أن القرار الحقيقي والأساسي يبدو أنه تم إتخاذه في مكان آخر أعلى من ذلك المستوى(١٤) .

ومن هنا فإن الغموض في عمليات صنع القرارات داخل المؤسسات الديمقراطية تخلق مشكلات معينة تتعلق بالمسئوليات تجاه المجتمع الخاص . فالأفراد والجماعات خارج المؤسسة غالباً ما يعتقدون أن المدير أو المسئول الأول في المؤسسة هو صاحب السيطرة والتحكم الكامل فوق كل الأنشطة في المؤسسة بأفرادها ومن ثم فهو المسئول الأول عن كل القرارات التي تتخذها هذه المؤسسة . ومع الأخذ في الإعتبار للتعتيم الخارجي والمتوقع للجامعات . فإنه من المحتمل وبدرجة كبيرة بأنه غير قائم وغير منفذ في المؤسسات التعليمية .

ولذا يوضح كل من بتشر Becher وكوجان Kogan ما يلى :

"السلطات المركزية تعمل في ضوء الإفتراض بأن مطالبهم أو إرشاداتهم أو توضيحاتهم سوف تتبع ويستجاب لها بشرط مخاطبة أنفسهم بوضوح مع الإشارة لكل مراكز السلطات في المؤسسة .. كما أن أعضاء المجتمع قد يكتبون مباشرة للمسئولين عن الشئون المالية للإعتراض على بعض الآراء والأفكار التي تصدر عن بعض الأعضاء من هيئة التدريس . أو سلوك مجموعة من الطلاب ، إذا كان ذلك يتعلق بسلطة إدارية محددة وواضحة(١٥) .

في التعليم ، الرئيس أو المدير يكون ثابتاً وغير متغير ومسئولاً عن سياسات المدرسة أو الكلية . والفروض الخاصة بالنماذج الرسمية تتفق مع هذه التوقعات . فالقادة يعتقد أن يقوموا بتحديد أو قوة التأثير على القرارات ، كما أنهم في نفس الوقت يكونوا مسئولين أمام المجتمع الخارجي بالنسبة لمخرجات هذه السياسة في مؤسساتهم . النماذج الديمقراطية لا تتناسب أو تتفق مع هذه السلطات أو المسئوليات الرسمية المتوقعة في ضوء النماذج الرسمية . هل يتوقع من القادة تقديم المبررات الخاصة بسياسة مدارسهم والتي تتحدد بأسلوب المشاركة ، حتى ولو كانوا يتمتعون بحرية كاملة في إبداء آرائهم وإظهار تأييدهم لفكرة معينة ؟ أو هل الحقيقة أن الأسلوب الديمقراطي لإتخاذ القرارات يكون محدوداً في صورته العملية بواسطة مسئوليات القادة أمام المؤسسات الخارجية ؟ .

فالقادة أو الرؤساء لابد أن يتفقوا مع أو عند حد معين من الإذعان والتقبل للقرارات التي تتم بواسطة اللجنة إذا أرادوا أن يحتفظوا بأماكنهم كمديرين أو قادة وألا يتوقعوا أن يتم تغييرهم في أوقات صعبة ولمناصب غير مناسبة . ويعترف مدير كلية كمبردج شير للفنون والتكنولوجيا Cambridgehire College بدقة ورهافة مثل هذه العلاقات حيث يقول :

"روى هيلمور Roy Helmore كرئيس يرى أن مصدر قوته وثقته على قدرته على قيادة المجلس الأكاديمى فهو يتخيل أنه يحتاج هناك معارضة شديدة بين رأيه ورأي المجلس الأكاديمى فهو يتخيل أنه يحتاج للذهاب إلى المدير ويقدم له تقريراً كرئيس للجنة الأكاديمية وليس كمدير ، ومن ثم يتخيل إنه ربما يؤدي هذا الأمر إلى التصويت على الآراء من جانب المجلس الأكاديمي غير المقتنع برأيه ومن ثم سوف يخسر ، ولهذا يؤكد أنه من الصعب على أي رئيس لجنة أن يستمر بع هذا الموقف(١٦) .

النظريات الديمقراطية تحاول أن تتغلب على الصراعات والإختلافات بين عمليات المشاركة في الداخل والمسئولية أمام المراقبة الخارجية . ومن الناحية النظرية يفترض بأن القضايا يمكن حلها والتغلب عليها بالإجماع والذي يقود إلى النتيجة النهائية المقبولة أو المرضية وأن الرؤساء دائماً في حالة إتفاق مع قراراتهم وخبراتهم ولا توجد صعوبات في شرح ذلك ولإقناع اللجان الجارجية ، ولكن عملياً ، فإن مسئوليات الرؤساء تقودهم إلى التعديل أو التحوير الحقيقى لفكرة الديمقراطية في معظم المدارس . كما أن هناك التوتر والشد للمدير أو الرئيس الذي يقع في دائرة الصراع بين المطالب المختلفة للمشاركين والمسئولية الملقاة على عاتقه .

وهذا ما يوضحه تايلور Taylor من أن :

"في ظل الظروف الحالية ، فإن المسئولية الحقيقية من الأداء المدرسي تكمن أو تقع على المدير . على كل حال ، ففي حالة اللجان فإنه سوف يشارك بالرأي وفي عمليات صنع القرارات . ولكن هو ما زال المسئول عن مخرجات إدارة مؤسسته . فالإدارة تعني المسئولية ، ولذا تحتاج إلى الحرية للمارسة أحكامها وسلطاتها . فإذا كانت هناك إختلافات واضحة بين عناصر الإدارة ، فإن إمكانية التفاعل قائمة مع التركيز على الهام والأفضل من أجل تعزيز الموقف[١٧] .

## د) القيادة :

في النماذج الديمقراطية ، يعتبر القائد متأثرا وبقوة بواسطة طبيعة عمليات صنع القرارات لأن السياسة تحدد من خلال عمليات المشاركة ، ولذا فإن الرئيس أو المدير عليهما بقبول الإستراتيجيات والتي تقر وتعترف بأن القضايا قد تظهر أو تنشأ من أجزاء مختلفة في المنظمة ويمكن حلها وإعادة ترتيبها بعمليات معقدة ومتفاعلة . والنموذج الإداري الهرمي للقيادة داخل المؤسسة ليس مناسباً في حالة تأثير وسيطرة وبطريقة متسعة داخل المؤسسة . ولهذا يوضح بولدريدج وزملائه في تقييمه للدور الذي يقوم به الأعضاء القدامى والمديرون القدامى في التعليم العالي :

"قادة الكليات يعتبرون أول من تنطبق عليهم المساواة في المنظمات الأكاديمية إذا افترضنا أن هذه الكليات أو المنظمات تدار بواسطة الخبراء المتخصصين .. والفكرة الأساسية لقادة الكليات أنهم يستمعون أكثر من هيمنتهم وإصدار الأوامر ، وجهدهم أقل في القيادة عنه في تجميع أحكام الخبراء والمختصين ، وأقل في الحكم والإدارة عنه في الإصلاح وتوفير الإمكانات المطلوبة ، وأقل في إصدار الأوامر في الإقناع والحوار .. فقادة الكليات ليسوا نجوماً لامعة بمفردهم بقدر ما هم عوامل مساعدة على تجميع آراء المختصين والمهنيين والذين يجب أن يتحملوا المسئولية والعبء الثقيل للقرارات[١٨] .

والنظريات الديمقراطية تحاول أن تنسب هذه الخصائص الكيفية إلى قادة المدارس والكليات :

١- أنهم مسئولون عن إحتياجات ورغبات زملائهم من المختصين والمهنيين ، الرؤساء والقادة يعترفون بخبرة ومهارة المعلمين ويعملون على تسخير وإستخدام ذلك لمصلحة التلاميذ والطلاب . كما هو ثابت أن المعلمين بعد خبرتهم العملية الطويلة والناجحة يتم إختيارهم لوظائف القادة . كما أن خبراتهم تجعلهم مرهفي الحس نحو الجانب العملي غير الرسمي للمهنة والذي يحكم التوقعات نحو العلاقات بين المعلمين ورؤسائهم[١٩] .

٢- الرؤساء الديمقراطيون يبحثون عن إيجاد وخلق الفرص على المستويين الرسمي وغير الرسمي لإختيار ودراسة السياسات المقترحة ، وذلك لتشجيع عمليات التجديد وتوسيع قاعدة قبول القرارات المدرسية . وهذا ما يقترحه براون Brown بالنسبة للمدرسة الإبتدائية حيث يقول :

"أن ناظر المدرسة الذي يدرك ويعي دوره كقائد ديمقراطي ... يضمن قيام التنظيم المدرسي على الحوار والنقاش بين المعلمين وتعاونهم من أجل أن تكون قراراتهم كفن جماعي متناسق"(٢٠) .

٣- النماذج الديمقراطية تؤكد على سلطة الخبرة أكثر منه على السلطة الرسمية . وتؤمن بأن السلطة في المنظمات المهنية كالمدارس والكليات تكمن أو تتركز بدرجة أكبر في جانب الأعضاء أكثر من جانب الرئيس وحده . وبدلاً من تركيز السلطة في يده فوق المرؤسين ، فإن القائد يبحث عن مشاركة الزملاء والمختصين في صنع القرارات وتطبيقها . إنه أسلوب حاذق وماكر أكثر منه أسلوب حسن كما هو الحال في الرئيس الرسمي المفروض أو المعين .

الرئيس أو المدير بهذه الكيفية يعتبر منسق ومنظم ورمز للمؤسسة وهو المنظم أو الميسر للعمليات الداخلية الأساسية للمشاركة أو المساهمة في المؤسسات . والرؤساء والمديرون يتحملون المسئوليات الرئيسية الكبرى لعمليات الإتصال وشرح وتفسير وتوضيح المطالب الخارجية للمجموعات الداخلية المسئولة عن صنع القرارات . كما أنهم يتحملون مسئولية شرح وتبرير وتوضيح السياسة والعمل المدرسي للآباء والعاملين ورجال التربية وبقية الجماعات أو الأفراد الخارجين . وهذه الخصائص تجعلهم محور الإرتكاز في إدارة المؤسسات وتجعلهم قادرين على ممارسة دور هام في التأثير على المؤسسة وإدارتها وتوجيهاتها لفترة طويلة ما داموا يحافظون على التأييد من زملائهم المتخصصين والمهنيين . وهذا ما يعتبره هاندي Handy الإختلاف الرئيسي بين الأساليب الرسمية والقيادة الديمقراطية التي تعتمد على الموافقة والقبول والإجماع . ولذا يقول :

".. التمييز بين منظمات القبول أو الإتفقا الجماعي الديمقراطي والمنظمات المتسلسلة هرمياً في نظامها الإداري هو أن السلطة في المنظمات الجماعية مضمونة ومستقرة ومقبولة من خلال الأفراد والجماعات وليس من خلال الرئيس ، بينما في المنظمات الهرمية إدارياً والتي تستمد سلطتها من الوظيفة أو من الدولة ، فإن السلطة يتوقف إستقرارها وفاعليتها على من فوق هؤلاء الرؤساء . ومن ثم فإن الدور الرسمي للمدير أو القائد في

المنظمات الجماعية ذو فاعلية محدودة والذي يضفيه عليه مـن جـاء ليقودهـم أو يكـون مديـراً عليهم .."(٢١) .

## ثانياً : النماذج الديمقراطية وتطبيقاتها في المؤسسات التعليمية :

### ١- النماذج الديمقراطية في التعليم العالي :

"الأساليب الديمقراطيـة في التعليـم البريطـاني تعـود في بدايتهـا إلى كليـات جامعـات أكسفورد وكمبردج . وتعرف الأنماط الإدارية التي تم تطويرها والعمل بها في تلـك الكليـات بأسـلوب الكليـات Collegial model والفكـرة الأساسـية لهـذا الأسـلوب (كولـيجيـوم Collegium) تعنى وجود مجلس للكلية أو الجامعة يتمتع كل مـن أعضائـه بسـلطة مسـاوية لسلطة الأعضاء الآخريـن في نفـس المجلـس ، كمـا هـو الحـال في الاتحـاد السـوفيتي وكليـات جامعات أكسفورد Oxford وكمبردج Cambridge ودرم Durham بانجلترا ، ولـذا يوضح كل من بينشر وكوجان فيقولان :

"أسلوب الكليات بنية أو عدة بنى أو نظام من خلالـه يمـارس الزمـلاء أو الأعضـاء سلطتهم بطريقة متساوية في مجال صنع إو إتخاذ القرارات والتي تعتبر ملزمة لكل منهـم . هـذا الأسلوب عادة ما ينطوي على أن الأفراد لهم حرية التصـرف في صياغـة وتشـكيل العمليـات الرئيسية وبطريقتهم الخاصة ، إلا أنها تحت بصر ورؤية ورقابة بقية الكليات"(٢٢) .

النموذج الكلياتي تم تطبيقه في معظم الجامعات . حيث سلطات واسـعة للخبـراء في هذه المؤسسات التي تقدم مستوليات متقدمة وعالية مـن التعليـم والبحـث . تلـك المؤسسـات التي تمثل القاعدة الأساسية التي تعكس طبيعة الإدارة فيها الإنتشار المعرفي الواسع والمناقشـات الشديدة بين المتخصصين والخبراء .

والنمـوذج الكليـاتي يعتـبر مـن أهـم النمـاذج المناسـبة لنظـام اللجـان الشـامل ، فالقرارات تتم على جميع المسـتويات الأكاديميـة والمصـادر الأساسـية الـتي تكـون موضوعـات للحوار والنقاش كمشكلة أمام اللجان المختلفة بدلاً من تركهـا للقـرارات الفرديـة للقـادة أو الرؤساء . والمشكلات المطروحة أو القضايا المختلفة يتخذ بشـأنها القـرارات بطريقـة الإجمـاع والحلول الوسطية بدلاً من عمليات الإقتراع أو التصويـت أو الإختلافـات والإنشـقاقات بـين الأعضاء . ولهذا فإن الأعضاء الممثلين للكليات يأخذون قراراتهـم الجماعيـة والـتي لهـا سـلطة محكومة بإجماع الكليات أو الأعضاء أو على الأقل بالحلول الوسطية بالنسبة للآخرين .

والأساليب الكلية تناسب الديمقراطية ، ولكن في الكثير من الجامعات فإن الديمقراطية محددة بين الإنتخاب أو الدستور ، وهناك مؤسسات معينة تعطي حق الإنتخاب لكل الأعضاء الأكاديميين بالإضافة إلى بعض الممثلين للطلاب وربما بعض الأعضاء غير الأكاديميين . وفي أماكن أخرى فإن عضوية قيادة الجامعة ورؤساء اللجان يتم إختيارهم من أعضاء هيئة التدريس القدامى . وتعتبر هذه الإختلافات في الآراء من أهم عيوب الأساليب الديمقراطية كما يوضح ذلك كل من مودي ويوستاس بقولهما :

"إن من أهم أسباب القصور وعدم الإجماع على قبول الديمقراطية يرجع إلى المعيار الذي يتحدد من خلاله معنى المواطنة ، فعلى أي أساس ووفقاً لأي جماعة يجب أن تتحد المساواة والعدالة بين المواطنين وكيف يتم الإجماع على ذلك النوع من النظام الديمقراطي ؟ . هل هناك ، وبصفة خاصة ، سبب معقول لشمول وإتساع المواطنة لما بعد عناصر التصنيف المتفق عليها للمساواة من أن جميع أعضاء هيئة التدريس يكونون أساتذة"(٢٣) .

المبرر الأساسي لحق الإنتخاب الدستوري والمحدد بطريقة واضحة يرجع إلى الخبرة الأكاديمية . وربما الذي يؤكدون على سلطة الخبرة والتي تعتبر محوراً أساسياً بالنسبة للنموذج الكلياتي هم أعضاء هيئة التدريس القدامى بالجامعة . وعلى كل حال ، فإن التفسير الدقيق للخبرة يطرح تساؤلاً عن مدى ملائمة الديمقراطية التي تتصف بها النماذج الإدارية في الجامعات ؟ في بعض المؤسسات أو المعاهد يمكن أن تكون نظرية الصفوة هي أنسب الأساليب . ولهذا فإن الديمقراطية بالمثل من وجهة نظر بوش Bush ، فهي إصطلاح يجب وضعه التطبيق بعناية ودقة فائقتين ، وليس إعتبارها عادة أو طريقة للمناقشة والحوار لحكومة أو إدارة الجامعة إذا أريد لها التطبيق الحقيقى(٢٤) .

وعلى الرغم من الديمقراطية المحدودة بالجامعات ، فإن النموذج الكلياتي تم تطبيقه عندما بدأت عمليات التغيير والتحول إلى كليات خدمة المجتمع بواسطة قسم العلوم والتربية في إنجلترا عام ١٩٦٦م . ولذا فإن معظم الكليات البوليتكنيكية وكليات التعليم العالي عملت على إيجاد مجلس أكاديمي ليعمل جنباً إلى جنب مع المجلس الإداري للجامعة University Senate . والمجالس الأكاديمية بصفة عامة تضم عدداً من الأعضاء المنتخبين وبعض الأعضاء القدامى غير الرسميين Ex officio Members وهذه الطريقة تحد من عنصر الديمقراطية في إدارة الكليات . وهذا ما ينطبق بدرجة واضحة على المجلس الأكاديمي بكلية الفنون والتكنولوجيا في مقاطعة كمبردج شيز ، كما يوضح ذلك كل من بوش Bush وجولدنج Goulding عام ١٩٨٤م(٢٥) .

وهناك إختلاف أو تناقض في الكليات بين السياسة الأكاديمية وهي مسئولية المجلس الديمقراطي الأكاديمي وبين التحكم وإدارة المصادر الخاصة بالمؤسسة والتي عادة ما يمثلها المديرين ورؤساء الأقسام . ولهذا فإن نظام اللجان يناسب النماذج الديمقراطية ، بينما السلطة الفعلية أو مركز السلطة في يد المديرين القدامى حيث يفضلون أحد النماذج الرسمية والتي تعنى التسلسل الهرمي في السلطة وهذا التناقض أو الخلاف بين الأكاديميين والإداريين داخل المؤسسة الواحدة يوضح كوجان Kogan خطورته في مجال إدارة التعليم العالي حيث يقول :

"هذا التوتر القائم كان بسبب هذين المبدأين والذي ظهر خلال عمليات تصنيف هذه المؤسسات والمعاهد ، فبينما مجلس قيادة الجامعة أو المجلس الأكاديمي قد يمتلك سلطة التحكم في المجالات الأكاديمية إلا أن هذا الأمر متأثراً أيضاً بطريقة غير مباشرة بواسطة السلطات أو المؤسسات الإدارية الحكومية ، حيث سلطاتها وتحكمها في عمليات التوزيع بين مختلف القضايا الأكاديمية ووضع نهاية لها . كما أن رئيس المؤسسة قد يكون منفذاً لأوامر وخطط المجلس الأكاديمي أو قيادة الجامعة ، ولكنه في نفس الوقت يعتبر مسئولاً أمام المجالس والمؤسسات الإدارية الحكومية لإدارة هذه المؤسسة"(٢٦) .

وإذا كان هذا الصراع بين النواحي الأكاديمية والإدارية قائماً على أشده في الجامعة والكليات ، فإنه بنفس الدرجة على مستوى المدارس .

## ٢- النماذج الديمقراطية في المدارس :

كان إدخال الأساليب الديمقراطية في المدارس متأخراً ، وغير مكتملة ومتدرجة شيئاً فشيئاً أكثر منه في التعليم العالي لأن السلطة التقليدية للرؤساء ، وتحكمهم في قياداتهم للأعضاء ومسئولياتهم أمام السلطات الخارجية ، وقفت حجر عثرة أمام المحاولات العديدة لتطوير أساليب الإدارة في المدارس الابتدائية والثانوية . فالسلطة الرسمية تعتقد أن الرؤساء وحدهم هم المسئولون عن التنظيم والإدارة في المدارس . هذا الأمر كان عقبة أمام بعض الرؤساء الذين يرغبون في مشاركة غيرهم المسئولية والسلطة والذين يجدون لأنفسهم عذراً وتبريراً أمام أخفاقهم وعدم ثقتهم في أنفسهم أو قدرتهم على القيادة الناجحة فيجنحون إلى إلقاء المسئولية على غيرهم تحت مبدأ المشاركة الديمقراطية في الإدارة وتقسيم السلطة والمسئوليات .

وهناك ثلاث قضايا جدلية حول أهمية مشاركة أعضاء هيئة التدريس في صنع القرار المدرسي وإدارة المدرسة :

أ- إن هناك دليلاً واضحاً على رغبة المعلمين للمساهمة وبطريقة شاملة ومتكاملة في إدارة مدارسهم . وهذا الأمر يعكس مدى إهتمام المعلمين بالمجتمع الخارجي وإهتمامات العاملين فيه وإنعكاس ذلك على قراراتهم المدرسية وأثرها في حياتهم وعملهم . وهذا ما يوضحه دافيز Davies في دراسته الميدانية على ٥١ رئيساً لأقسامهم المختلفة في المدارس الثانوية ، حيث أظهرت الدراسة مدى إهتمامهم ومشاركتهم الإيجابية في صناعة القرارات المدرسية ، وذلك في المجالات التالية :

١- القرارات بشأن توزيع المصادر والإمكانيات في المدرسة .

٢- القرارات بشأن إستخدام ميزانية المدرسة .

٣- القرارات بشأن إختيار وترقية رؤساء الأقسام داخ لكل قسم .

٤- القرارات بشأن إستخدام الإعانات المقدمة من المجتمع .

٥- القرارات بشأن الإحتياجات من الأدوات والأجهزة الخاصة بالمدرسة .

٦- القرارات بشأن تصميم وتحديد المناهج والمقررات الدراسية على مستوى المدرسة .

٧- القرارات بشأن تصميم وتحديد المناهج والمقررات الدراسية على مستوى القسم .

٨- القرارات بشأن توزيع المعلمين على الفصول الدراسية .

ويخلص دافيز إلى أن نظام إدارة وتوزيع المصادر يعني إشراك الإدارات الوسطى إلى حد ما وليس كما ينبغي أن يكون أو يتوقع مشاركتهم(٢٧) .

ب- يمكن التسليم بأن الكيفية التي تم بها صناعة القرارات تكون أفضل في حالة مشاركة أعضاء هيئة التدريس في عمليات صنع القرار . كما أن الرؤساء ليس في إمكانهم التحكم في الحريات والآراء وأن مشاركات الأعضاء تزيد من الخبرات والمهارات التي يمكن أن تساهم في حل المشكلات . وأن المساهمات والمشاركات تعمل على زيادة الإقتناع والرضى الوظيفي للمشاركين في هذه القرارات كما تؤدي إلى الإهتمام والولاء لتنفيذ سياسة المدرسة . وهذا ما يؤكد عليه ويتكر Whitaker ناظر مدرسة إبتدائية سابق حيث يقول :

"يوجد هناك تحسن ملحوظ في كيفية ونوعية القرارات التي يتم فيها مشاركة كل من يهمهم ما يدور في الحياة المدرسية وفي حل المشكلات التي تواجههم . ومن ثم فإن صناعة القرار يمكن أن تكون قوة إيجابية وفعالة في المدرسة"(٢٨) .

جـ- وأخيراً ، فإن مشاركة أعضاء هيئة التدريس هامة للغاية لأنهم يتحملون مسئولية التطبيق للتغيرات في سياسة المدرسة أو التعليم . ولهذا فإن المعلمين يتمتعون بحرية التصرف وإلى حد كبير في الأنشطة التي تتم داخل الفصول الدراسية مع طلابهم . وهذا نتيجة طبيعية لمكانتهم المهنية والوظيفية ، والمناقشات التي تم بينهم في مجال العملية التعليمية وتوجيهها بطريقة غير مباشرة . ومن ثم فإن الرؤساء عليهم مسئولية وضمان تنفيذ المناهج المدرسية . وتدريجياً فإن الرؤساء عملوا على إشراك المعلمين في تطوير المناهج وذلك بغرض تحسين أداء المعلمين ورضائهم عن تطبيق التغييرات التي تتم في مجال السياسة التعليمية . وهذا ما يؤكده براون **Brown** أيضاً ، بأن تغيير المناهج في المدارس الإبتدائية يتطلب المشاركة الفعالة للمعلمين حيث يقول :

"الإدارة الناجحة للمناهج يجب أن تبدأ من الأهداف المتفق عليها والفلسفة التي تقف خلف هذه الأهداف والمقبولة من المعلمين"(٢٩) .

إن إدراك أهمية مشاركة المعلمين ، تعود بالنفع على المدارس ، وظهرت نتيجة متمثلة في ضرورة الإشراك والتوجيه على نطاق واسع داخل المدارس . وبينما هذا يمثل تعديلاً أو تحويراً في الأساليب الإدارية الهرمية إلا أنها تصبح غير ملائمة لإعتبارها نماذج ديمقراطية . ففي العديد من المدارس يقوم الرئيس بإستشارة الزملاء ، ولكنه يحتفظ لنفسه بحق إتخاذ القرار النهائي وهذا ما دعا ويتكر **Whitaker** لتحديد ست خطوات محتملة لصنع القرار في المدرسة الإبتدائية بحيث تتحول من النموذج الأوتوقراطي **Autocratic** إلى النموذج الديمقراطي **Democratic** :

١- المدير يقوم بمفرده بخطوات صنع القرار وإتخاذه ثم يعلنها على المعلمين الذين يتوقع منهم تنفيذها .

٢- المدير يقوم بمفرده بخطوات صنع القرارات ولكنه هنا يقدم بعض المحاورات والتبريرات لإتخاذ القرار .

٣- المدير يقوم بإتخاذ الخطوات الأولى في عمليات صنع القرار ثم يقدمها للأعضاء لإختيار الحل الأفضل وهنا يمكن التعديل أو التحرير في النموذج أو الحلول المطروحة من جانب المعلمين بعد المناقشة بينهم .

٤- المدير يدعو الزملاء في المدرسة للمشاركة في المراحل المبكرة من خطوات صنع القرار ثم يقوم هو بإتخاذ القرار النهائي .

٥- المدير يشرك المعلمين في كل مراحل صنع القرار ، ولكنه يحدد المعيار الذي يتحدد في ضوئه إختيار الحل المناسب .

٦- المدير يتحول إلى عضو عادي في المجموعة التي تقوم بصنع وإتخاذ القرار(٣٠) .

وهكذا فإن تصنيف ويتكر يترك مفتوحاً عن نوعية المعلمين اللذين يجب إنضمامهم للمشاركة في عمليات صنع القرارات . ففي بعض المدارس هناك بعض الإجراءات الرسمية التي يجب إتباعها في حالة مناقشة قضايا السياسة التعليمية وغالباً ما تكون الأولوية هنا للأعضاء غير الرسميين ومن غير المتخصصين مما يعوق أو يحد من توفر عناصر الديمقراطية في عمليات صنع القرار . وهذا ما يتضح من خلال المثال الذي يطرحه ايفانز **Evans** عن مدرسة ساجتون الشاملة حيث يقول :

"إن رؤساء الأقسام جميعاً مع الرئيس الأعلى أو مدير المدارس (مراحل مدرسية) ، المدرسة الثانوية والمتوسطة والإبتدائية . وكيلة الوزارة ونواب الرؤساء وناظر أو مدير المدرسة يتقابلون مرة واحدة على الأقل كل فصل دراسي لمناقشة القضايا يمثلون أو يتكون منهم المجلس الأكاديمي للمدرسة"(٣١) .

وبينما تؤدي هذه الأساليب إلى توسيع قاعدة صناعة القرارات إلا أنها تظهر القصور في المطالب الحقيقية للنماذج الديمقراطية ، فالديمقراطية تقتضي مشاركة جميع أعضاء هيئة التدريس سواء بإشراكهم جميعاً بطريقة مباشرة أو بإنتخاب ممثلون عنهم في مجلس الإدارة أو المسئولين عن صناعة القرار .

وهناك مثال واقعي وحقيقي للأسلوب الديمقراطي في الإدارة ، وهو ما يتم إتباعه في كلية كونتي ثورب **Countesthorpe** في مقاطعة لسترشير **Leicesterishire** بانجلترا حيث كان المدير للكلية يحدد العناصر أو الجوانب الأساسية لأسلوب الإدارة الذي ينبغي تطبيقه والسير بمقتضاه في هذه الكلية وهنا يؤكد واطس على إقرار معظم المديرين والرؤساء على أن قرارتهم تتم بالتشاور سواء مع نوابهم هذه المشاورات مع أي من هذه المجموعات المشاركة الحقيقية في الإدارة . وخاصة فيما يتعلق بالإدارة في كلية كونتي ثورب منذ إفتتاحها عام ١٩٧٠ .. فالقرار الرئيسي والمتعلق بالسياسة العامة بالكلية والذي يتعلق بالمناهج والنظام العام تم بإجماع هيئة التدريس ، وتدريجياً وبدرجة كبيرة شارك الطلاب وفي بعض الأحيان كان هناك مشاركة للآباء وبعض المسئولين الحكوميين ولهذا يؤكد واطس على أنه قبل رئاسة هذه الكلية وإدارتها عام ١٩٧٢ لأنه وجد أن السياسات وتحديدها تتم بطريقة مميزة . كما كان على استعداد لتحمل مسئولياته نيابة عن الكلية في العلاقات الخارجية ، بالإضافة إلى أنه

مسئول داخلي . ولهذا فإن واطس يؤكد على رغبته في إستمرارية العمل كمدير ومسئول عن هذه الكلية ما دامت هذه المسئوليات الخارجية والداخلية متسقة ومتناغمة لصالح العمل .

كما أن الأدوار التنفيذية تختلف داخل الكلية . وبعض هذه الأدوار متغيرة يتناوبها أعضاء هيئة التدريس وليس المدير أو نوابه ، ولكن ليست ذات سلطات مقيدة أو مكبلة . والحدود أو التسلسل السلطاوي للربط بين سلطات صنع القرار أو بين المجموعات المسئولة عن هذه القرارات . والمجموعة أو القسم الذي يعمل على إصدار أي أحكام معينة لابد أن يتم بالإجماع خلال الإجتماعات العامة لأبداء وجهات النظر خلال المناقشة والتي تتاح للجميع ، بما في ذلك الطلاب والأعضاء الخارجين على أعضاء هيئة التدريس . وتمثل وجهات النظر المختلفة والمفتوحة للجميع دستوراً لهم أو للمؤسسة ، كما أنها خطوات وإجراءات للعمل ، إلى جانب أنها تمثل معياراً للحكم أو وجهة نظر المجلس وقيادته .

ويتم هذا الإجماع العام لمناقشة القضايا المختلفة حسب الضرورة كل ستة أسابيع مع بقية المجموعات المسئولة عن القرارات الأخرى مسئولية مباشرة أو بطريقة غير مباشرة أمام أعضاء هذا الإجتماع العام لمناقشتهم في كل قراراتهم . ولهذا فإن الحرية متاحة للجميع أو للأفراد لمناقشة هذه المجموعات من قراراتهم المختلفة . المجموعات الفرعية الأخرى تكون مستعدة لآداء أية مهمة تستند إليها . وكل مجموعة فرعية تمثل ربع هيئة التدريس بالإضافة إلى ممثلين عن الطلاب ويظل رئيسها لفترة زمنية محدودة وهي ربع سنوية حتى تتاح الفرصة لكل عضو من أعضاء التدريس في التمثيل لهذه اللجان الفرعية . هذه اللجان الفرعية تجتمع يوم الاثنين من كل أسبوع بعد الدراسة لمناقشة التقارير وإتخاذ القرارات العاجلة . كما إنها تقدم برنامج العمل لليوم التالي . وبقية اللجان الفرعية والتي تضم لجنة التمويل يتم إنتخابها سنوياً لعمل الميزانية وتنفيذها . كما أن اللجان الإحتياطية يختار من بين أعضائها من يستكمل به اللجان الأخرى وهذه الإجتماعات التي تعقد يتم الإعلان عنها مسبقاً حتى تتاح الفرصة لجميع الأعضاء ولمن يرغب الحضور .

هذا الأسلوب الإدارى يدل في بناياته وصورته الخارجية على السيطرة أو الهيمنة في الإدارة ، حيث كل العمليات الإدارية تعتمد على إتجاهات المشاركين فيها ومدى إستعدادهم للعمل بها ، كما يمكن كلما دعت الضرورة إلى تعديل وتحوير التنظيم الإدارى إذا أقتضى العمل من أجل تحمل المسئولية التي أعطت لهم السلطة في أيديهم خلال هذه التنظيمات .. ولهذا فإن المجتمعين قد يقومون بتقرير السياسة العامة والنظام الذي يقوم عليها ، ولكن في فترة التخمر والإعداد قد يحصلون على الأفكار من أي مصدر . كما أن الأقسام العملية التي تقوم على صياغة الخطط والأساليب للتطوير مفتوحة للجميع ، وأى فرد له الحق

أن يتقدم بتصوراته وخططه ، حيث لابد أن توضع موضع الإختبار والتطبيق لمعرفة مدى ملائمتها وفاعليتها في ضوء الظروف والإمكانات المتاحة ، وخاصة هيئة التدريس والأماكن والميزانية أو التمويل . والتصور أو المقترح النهائي سوف يكون من نتاج عمل وفكر الجميع . وعندما يتم الموافقة عليه وإقراره فإن كل واحد يكون مسئولاً عنه وملزم بنجاحه ، لأنه لم يتلقاه الأعضاء من أعلى بل من فكرتهم جميعاً حيث أتيحت لهم فرصة الحوار والمشاركة في صياغته(٣٢) .

## ثالثاً : جوانب القصور في النماذج الديمقراطية :

تجنح النماذج الديمقراطية إلى المعيارية **Normative** والمثالية **Idealistic** إلى درجة كبيرة . ولهذا يعتقد مؤيدو هذه النماذج بأن أساليب المشاركة تمثل أهم وأفضل الأساليب في معالجة القضايا والمشكلات في المؤسسات التربوية . والمعلمون يؤكدون على إظهار سلطة الخبرة التي تعزز وتبرر مشاركتهم في عمليات صنع القرار . بالإضافة إلى مقدرتهم على حرية وحسن التصرف في أعمالهم داخل الفصل الدراسي ليقدموا الدليل على أن التجديد يعتمد على مشاركتهم الفعالة . ولذا تشير النظريات الديمقراطية إلى أن تأييد التغيير من الأفضل أن يأتي من حيث قدرة المعلمين على المشاركة والمساهمة في عمليات صياغة السياسة التعليمية .

وعلى كل حال ، فإن النقد الموجه إلى النماذج الديمقراطية يشير إلى وجود عدد من العيوب التي تحد أو تقلل من أهمية تطبيق هذه النماذج في المدارس والكليات . حيث يوجد حوالي تسع نقاط ضعف لهذا المنظور الديمقراطي :

١- تتجه النماذج الديمقراطية إلى المعيارية بشدة ، ولهذا تحاول أن تكون غامضة بدلاً من الوضوح والتحديد الحقيقي . والأفكار الحقيقية حول أفضل الطرق لإدارة المؤسسات التعليمية تمتزج مع وصف ونوع السلوك . كما أن الحديث عن وصف المعتقدات يصطدم بالدراسات التحليلية . ولهذا ليس من السهل أن نجزم بأن المشاركة هي السمة الغالبة أو المحكمة في صنع القرار في المدارس أو الكليات . والدليل على ذلك يحتاج إلى نظرة عميقة لإثبات ذلك . وهذا يتفق مع النقد الذي وجهه بلدريدج **Baldridge** للنموذج الكلياتي في التعليم العالي والذي يمكن أن يتم تطبيقه على الأساليب الديمقراطية في المدارس أيضاً ، حيث يقول :

"النماذج الكلياتية والدراسات حولها غالباً ما تكون غامضة وتقود إلى التناقض بين المشروعات الوصفية والمعيارية . فهل الكتاب أو المؤلفون يقررون أن الجامعة هي

كولجيوم Collegium بمعنى أن كل عضو من أعضائها يتمتع بسلطات متساوية أو أنها ينبغي أن تكون كوليجيوم ؟ ، في أحيان كثيرة تكون المناقشات التي تدور حول النموذج الكلياتي مفجعة أو كالذي يندب حظه لفقده الجنة أكثر منه وصف لحقيقة قائمة . ومن هنا فإن الحقيقة تؤكد على أن فكرة الكوليجيوم التي تتضمن الجلوس حول مائدة المناقشات لصنع القرار لا تعكس بحق عمليات صنع القرار في معظم المؤسسات(٣٣) .

٢- الأساليب الديمقراطية في صنع القرار تبدو بطيئة وثقيلة أو مرهقة . وعندما تحتاج الخطط المقترحة إلى قبول أو موافقة من عدة لجان ، فإن هذه العملية في أحوال كثيرة تكون ملتوية أو متعرجة وفيها ضياع للوقت . كما أن أخلاق المشاركة تتطلب أن يتم إتخاذ القرار بالموافقة والإجماع كلما أمكن ذلك بدلاً من الرجوع في كل لحظة إلى عمليات التصويت والإقتراع . كما أن محاولات تحقيق الإجماع قد يؤدى إلى إتخاذ إجراءات من شأنها تضييع الوقت بسبب الرجوع إلى لجان مختصة للمزيد من المعلومات أو أخذ آراء بعض الجهات الأخرى والتشاور معها سواء على مستوى الأفراد أو الجماعات الخارجية . هذه العمليات الطويلة والمجردة في الأساليب الديمقراطية قد تمثل عاملاً رئيسياً على الحد من تطبيق أساليب المشاركة الديمقراطية بالأنشطة التعليمية داخل فصولهم الدراسية معظم أو طوال اليوم . كما أن إجتماعات تتم في معظم الأحيان بعد فترة الدراسة عندما يكون أعضاء هيئة التدريس قد أنهكوا وأصبحوا مرهقين ومستعدين لقبول أي شيئ ومن ثم يتحاشون ضياع الوقت بالوصول إلى إجماع سريع على الموضوعات المتعلقة بسياسة المدرسة . ولهذا يؤكد ويتكر على عدم وجود الوقت الكافي لوضع الأساليب الديمقراطية موضع التطبيق في ظل الظروف الحالية المحيطة بالمدرسة الإبتدائية(٣٤) .

٣- تكون العمليات الديمقراطية مؤشرة وفعالة في حالة قيام المشاركة على جميع المحتويات . فعلى سبيل المثال ، يرجع فشل الديمقراطية على المستوى المحلي إلى أن أقل من نصف من لهم حق الإنتخاب يبتعدون عن عملية التصويت وهكذا الحال في التعليم تكون عملية مفاضلات وبحث وحلول وسطية في حالة إبتعاد معظم أعضاء هيئة التدريس عن المشاركة الفعلية في عمليات الإدارة وصنع القرارات . وإذا تمت المحافظة على الوقت اللازم لعمليات المشاركة تبقى مستويات المشاركة الفعلية غير فعالة لتحقيق الديمقراطية . وهذا ما يوضحه بولوك Bullock في مناقشته لأسباب المشاركة في خطة حزب العمل تم وضعها في المدرسة الثانوية الشاملة حيث يقول :

* كان حوالي ٩٠٪ من أعضاء هيئة التدريس في فرق وجماعات حزب العمل خلال العام الدراسي الأول من إنشاء المدارس الثانوية الشاملة ، ولكن بعد ثلاث سنوات كان هناك حوالي ٤٠٪ فقط .. وكانت هناك أسباب مختلفة من وجهة نظر الأعضاء لعدم المشاركة . منها ما يتعلق بالإلتزامات المنزلية ثم ضياع الوقت في الأعمال الحزبية ، ذلك الوقت المستقطع من وقت إعداد الدروس اليومية وخاصة للمجالات العملية إلى جانب ما يوجه للنظام من إنتقادات تبعد الأعضاء من الإنضمام إليه . أما بالنسبة للأعضاء القدامى في العملية التعليمية فإن سبب بعدهم عن المشاركة أن نتيجتها تحصيل حاصل ، حيث الخلاصة سبق إعدادها والإتفاق عليها رسمياً قبل الخوض في المناقشات .. كما أنه من الأمور المحتومة أن تجد بعض الأعضاء يريدون الإبتعاد عن أساليب المشاركة إلا أنهم يريدون أن تتم مشاوراتهم حتى لا يكونوا بمعزل عن بقية الأعضاء أو عمليات التطوير والتجديد(٣٥) .

٤- والنقد الآخر الموجه إلى المنظور الديمقراطي هو النظرة المتعاقبة والمثالية التي يتم بها صنع القرار بواسطة الأفراد الذين تنقصهم الخبرة والتخصص . والمشاركة في اللجان غالباً تتم خلال عمليات الإنتخاب . هذه العملية الميكانيكية لا تعتبر تمثيلاً حقيقياً للأعضاء المشاركين في المؤسسة وإيجاد نوع من التنافس بينهم في صالح القضايا المطروحة للمناقشة وإتخاذ القرارات ، ولهذا فإن مشاركة غير المتخصصين وقليلي الخبرة ضروري جداً كحالة ملازمة للديمقراطية . كما أن محاولات الإقتصار على الأفراد الذين بلغوا مستويات عالية من الخبرة أو المناقشة المؤثرة للصالح أو الضد يعتبر ضد روح النماذج الديمقراطية .

٥- الإفتراض الأساسى الذى تقوم عليه النماذج الديمقراطية هو أن القرارات يمكن أن يتم الوصول إليها عن طريق الإجماع . ولهذا تقترح أن تكون نتيجة الحوار والمناقشات هي الموافقة المعتمدة على أهمية وقيمة مشاركة الأعضاء . ومن الجانب العملي وبصورة تطبيقية فإن أعضاء اللجان لهم وجهة نظرهم الخاصة . ولا يوجد هناك ضمان لوحدة المخرجات الأساسية لهذه اللجان . هذه الطريقة ذات الإهتمامات المختلفة من جانب الأعضاء لها تأثيرات كبيرة في طبيعة المناقشات داخل هذه اللجان ولهذا يقترح بولدريدج وآخرين من أن النماذج الديمقراطية تستخف بالصراع الحقيقي والقائم في النظم التعليمية ، حيث يقول :

"النموذج الكلياتي (كوليجيوم) .. فشل في التعامل السليم مع مشكلة الصراع والإختلاف ، حيث يتغافل المعركة الخفية التي يتم الوصول فيها لإجماع على الرأى ،

والحقيقة إن الإجماع يمثل قبول رأي مجموعة بدلاً من رأي المجموعة الأخرى ، ولذا فإن أنصار النموذج الكلياتي يعتبرون على حق في قولهم أن الأدوار البيروقراطية البسيطة التي تتم لا تمثل روح عمليات صنع القرار . ومن ثم فإنهم يقفون موقفاً يتعذر الدفاع عن مساندته بأن القرارات الرئيسية يتم الوصول إليها بالإجماع(٣٦) .

٦- النماذج الديمقراطية يجب أن تقوم في ضوء العناصر الخاصة بالمؤسسات التعليمية كما أن عنصر المشاركة في صنع القرار يسير جنباً إلى جنب مع عناصر البنية النظامية والبيروقراطية الإدارية للمدارس والكليات . وغالباً ما يكون هناك توتر بين هذه النماذج الإدارية المختلفة .

٧- أساليب المشاركة في صنع القرارات المدرسية أو الكليات ، قد تكون صعبة التحقيق أو الإتفاق مع وجهة النظر الخاصة بأن الرئيس أو المدير يظل المسئول أمام السلطات التعليمية المحلية (Local Education Authority LED) وبقية المؤسسات أو السلطات الخارجية . فالمشاركة تمثل البعد الداخلي للديمقراطية Internal Dimension والمسئولية Accountability يمكن إعتبارها العنصر الخارجي للديمقراطية . والمجموعات ذات الإهتمامات الشرعية والصحيحة في المدارس أو الكليات كمخرجات لهذه المؤسسات وتشمل الآباء والعاملين ورجال السياسة المحليين والقادة الرسميين في هذه المؤسسات يطلبون توضيحات للسياسة التي تتبعها هذه المؤسسات التعليمية وبصفة خاصة من الرؤساء والمديرين للإجابة على تساؤلاتهم . وقد يشعر الرؤساء بصعوبة شديدة في الدفاع عن سياساتهم والتي كانت لأسلوب المشاركة ولكن المشاركين لا يملكون حق الدفاع عن هذه السياسة . فإذا تم مراعاة هذه الأمور في عمليات صناعة القرارات الداخلية سوف تظهر حقيقة عجز وقصور أسلوب المشاركة في إتخاذ هذه القرارات . كما أن إدراك أهمية وخطورة المسئولية ، سوف يؤدي إلى الوصول للحقيقة بأن الديمقراطية السائدة في المؤسسات التعليمية مشروطة وغير حقيقية .

٨- إذا كانت الديمقراطية قليلة القيمة بناء على ما سبق في إيضاح التناقض بين الديمقراطية والمسئولية ، والسلطة الرسمية للقادة ، فإن هذا يؤدي إلى الشعور بالامبالاة أو الفتور من جانب المعلمين . ومن ثم فإن الراغبين منهم في الإشتراك فى صناعة القرارات قد يؤيدون أي محاولة للتشكيك في أهمية الأساليب الديمقراطية .

٩- الأساليب الديمقراطية في المدارس تعتمد وبطريقة عصبية على إتجاهات الرؤساء . بينما في الكليات نجد أن المجلس الأكاديمي يعمل على إضفاء صورة من الشرعية على مشاركة

الأعضاء في صنع القرار . كما أن المديرين يجب أن يدركوا هذا ويعملوا متعاونين مع هذه المصادر من السلطة الإختيارية . ولكن في المدارس فإن عمليات المشاركة لا يمكن أن تتم إلا بتأييد من الرئيس أو المدير وهو الذي بدوره صاحب القرار والتأثير الكبير على نوعية القضايا والموضوعات القابلة للحوار والمناقشة ، كما أنه يمتلك حق الفيتو في رفض القرارات غير المقبولة منه أو من الإدارة . بينما الرؤساء أو المديرين الحكماء ينظرون بعين الإعتبار إلى آراء ووجهات النظر الخاصة ببقية الأعضاء في المؤسسة وهذه العملية هي مفتاح للنماذج الديمقراطية الحقيقية في المدارس . وهذا ما يوضحه هارلنج Harling إذا كانت المشاركة الحقيقية لها وجود في المدارس في حالة إعتمادها فقط على رأي الرئيس أو المدير ؟ حيث يقول :

"هل يمكن للمشاركة أن تكون حقيقية ، في حالة إعتمادها على ما يجود به الرئيس أو المدير كشئ يجب بحق إعطائه وكما هو قائم في البناء التنظيمي للتعليم الإبتدائي ؟(٣٧) .

وهكذا فإن النماذج الديمقراطية تقدم بعض الإعتبارات الأساسية في مجال قرارات الإدارة التعليمية ، ودفاعاتها أو تأييدها هو إشارتها إلى أهمية سلطة الخبرة التي يتمتع بها الأعضاء المهنيون والمتخصصون . بالإضافة إلى ما يتمتع به المعلمون من حرية التصرف في حجراتهم الدراسية من أعمال مختلفة بما يؤكد على عدم نجاح أي تغييرات في السياسة التعليمية إن لم يرض عنها أو يجمع عليها هؤلاء المعلمين . كما أن أساليب المشاركة هي أمر ضروري ضد الإقبال الشديد أو الشغف بالفروض الهرمية الجامدة في النماذج الرسمية .

وعلى كل حال ، فإن المنظور الديمقراطي يعطي صورة مكتملة عن الإدارة في التعليم . ففي المدارس ، بصفة خاصة ، فإن النظريات الديمقراطية لا تقدر السلطة الرسمية التي يتمتع بها الرئيس أو المدير حق قدرها ، كما أنها تقدم تصورات وفروض غامضة عن عمليات الإتفاق والإجماع والتي غالباً لا تستطيع إقامة الدليل على صحتها . وهكذا فإن النموذج الكلياتي (كوليجيوم) والمتبع في التعليم العالي والذي ما زال له أهميته كنموذج معياري للإدارة في الجامعات والمعاهد والكليات ، فإن وجوده الحقيقي والفعلي يواجه بصعوبات وتحديات من جانب هؤلاء الذين يؤكدون على التناقض والصراع بدلاً من الإتفاق والإجماع . ومن بين هؤلاء بولدريدج والذي يعتبر من الفريق الأول ويؤكد على الإختصاص والتحكم بدلاً من السلطة التخصصية أو المهنية ولذا يؤكد هو وغيره على أن النماذج الديمقراطية مازالت محدودة الأهمية حتى في مجال التعليم العالي ، حيث يقول :

"إن النموذج الكلياتي في مرحلته الأخيرة من الحياة ، هذا إذا افترضنا أنه موجود حقيقة ... فإن الكلياتية تعتبر المثال للكثيرين ، ومرجع ذلك إلى عدم السيطرة أو الهيمنة في

التعليم العالي الحديث ، اللهم إلا القليل من الأنشطة داخل الأقسام ، ولكن المحاولات الإجتماعية تقوض أو تحد التأثير للنموذج الكلياتي في حالة وجوده"(٣٨) .

وبعد هذا العرض لمزايا وعيوب النماذج الديمقراطية والأساليب الديمقراطية وتطبيقها على المؤسسات التعليمية ، فإن الإجابة على السؤال الخاص بأى الأساليب أنسب للتطبيق في مجال الإدارة التعليمية مازال مفتوحاً وقائماً ما دام هناك إحترام وتقدير للفكر التربوي في إطار القوى الثقافية المحيطة به .

## مراجع الفصل الخامس

١- محمد منير مرسي ، إدارة وتنظيم التعليم العام ، الطبعة الثانية ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٧٠ ، ص ٦-١٣ .

٢- أميل فهمي شنودة ، القرار التربوي بين المركزية واللامركزية ، دارسة مستقبلية ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٠ ، ص ١١ .

3- Holmes, B., Comparative Education: Some Consideration of Method, George Allen & Unwin Ltd., London, 1981, pp. 83-84.

٤- بيومي محمد ضحاوي ، "إدارة المدرسة الإبتدائية بين المركزية واللامركزية" ، مؤتمر التربية في مصر ، المؤتمر الأول ، المدرسة الإبتدائية ، كلية التربية بالإسماعيلية ، جامعة قناة السويس ، سبتمبر ١٩٨٨ ، ص ٧٥٠-٧٥١ .

٥- أميل فهمي شنودة وأحمد إسماعيل حجي ، إدارة المدرسة الإبتدائية للمستوى الثالث لتأهيل معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ، وزارة التربية والتعليم بالإشتراك مع الجامعات المصرية ، ١٩٨٥ - ١٩٨٦ ، ص ٢٠٤ .

٦- عرفات عبد العزيز سليمان ، إستراتيجية الإدارة في التعليم ، دراسة تحليلية مقارنة ، الطبعة الأولى ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٨ ، ص ٣٠٠-٣٠١ .

7- Bush, T., Theories of Education Managment, Harper Row, Publishers, London, 1986, p. 48.

8- Richman, B.M. & Framer, R.N., Leadership: Coals and Power in Higher Education, Jossey Bass, San Francisco, 1974, p. 25-29.

9- Ibid., p. 29.

10- Modie, G.C., & Eustace, R., Power and Authority in British Universities, George Allen & Unwin, London, 1974, p. 221.

11- Livingstone, H., The University: An Organizational Analysis, Blackie, Glasgow, 1974, p. 22.

12 Eatts, J., Sharing it out: the role of the haed in participatory government, In R.S., Peters (Ed.) the Role of the Head, Routledge and Kegan Paul, London, 1976, pp. 133-134.

13- Baldridge, J.V. Cuttis, D.V., Ecker, G. & Riley, G.L., Francisco, 1978, pp. 20-21.

14- Noble, T. & Pym, B. Collegial Authority and receding Locus of Power, British Journal of Sociology, Vol. 21, 1970. pp. 435-436.

15- Becher, T. & Kogan, M., Process and Structure in Higher Education, Gower, Aldershot, 1980, p. 64.

16- Bush, T. Goulding, S., Cambridgeshire College of Arts and Rechndogy: Facing The Cutes E324 Management in Post Press, Milton Kegan, 1984, p. 18.

17- Taylor, K. Heads and the Freedom to Manage., School Organization Vol. 3. No. 3, 1983, p. 274.

18- Baldridge et al. Op. Cit. p. 45.

19- Bush, T. Op. Cit., p. 60.

20- Broun, C.M., Curriculum Management in the Junior School Organization, Vol. 3, No. 3, 1983, p. 224.

21- Handy, C.B., The Organization of Conesnt. In D.W. Piper & R. Caltter (Eds.) The Changing University, NFER-Nelson Wind. p. 186.

22- Becher, T. & Kogan, M. Op. Cit. 67.

23- Modie G.C. & Eustace, R., Op. Cit., p. 223.

24- Ibid., p. 224.

25- Bush, T., Goulding, S. Op. Cit., p. 17.

26- Kogan, M., Models and Structures E 321 Management in Post Compulsory Education, Block 3, Part 1 Open University Press, Milton Keynes, 1984, p. 28.

27- Davies, B., Head of Department and Administration, Vol. 11, No. 3, 1983, pp. 173-176.

28- Whitaker, P., The Primary Head, Heinemann, London, 1983, pp. 54-55.

29- Brown, C.M. Op. Cit. pp. 221-228.

30- Whitaker, P., Op. Cit., p. 45.

31- Evans, J., Decision-Making, Conflect and Control in Comprehensive Schooling: The Management or Horassment of Curriculum Reform, School Organization, Vol. 3. No. 4, 1983, pp. 345-360.

32- Watts, L., Op. Cit., pp. 130-136.

33- Baldridge, et al., Op. Cit., p. 33.

34- Whitaker, P., Op. Cit., pp. 55-56.

35- Bullock, A.W., Teacher Participation in School Decision Making, Cambridge Journal of Education, Vol. 10, No. 1, 1980, pp. 21-28.

36- Buldridge, et al., Op. Cit., pp. 33-34.

37- Harling P., School Decision-Making and Primary Head-taecher, Education, 3-13, Vol. 8, No. 2, 1980, pp. 44-48.

38- Buldridge, et al., Op. Cit., p. 17.

## الفصل السادس

* * *

* * *

* * *

* * *

# الإدارة المدرسية والتخطيط التربوي

* * *

* * *

* * *

* * *

* * *

* * *

* * *

* * *

* * *

## مقدمة :

التخطيط ليس مستحدثاً عصرياً بقدر ما هو ملازم للبشرية منذ عصورها الأولى وإن لم يكن بالصورة التي نلمسها في عصرنا الحاضر ، وإلا فمن البديهي أن يبرز لنا السؤال التالي :

**كيف كان الناس يعيشون في حياتهم ويمارسون ضروبها ويرتبون لتنظيماتها وتطلعاتهم المستقبلية ؟**

**فان لم يكن ذلك كذلك ، فكيف كان الناس يعيشون حياتهم إذن ؟**

**هل كانوا يعملون لمرحلة آتية معينة أو لفترة زمنية معينة محدودة وقصيرة؟**

من المرجح أن الإنسان عرف التخطيط ومارسه منذ أقدم العصور بشكل أو بآخر .

لقد وهب الله الإنسان العقل ومنحه القدرة على التفكير ليسعى في الأرض ويمشي في مناكبها ويستفيد مما سخره الله له فيفيد نفسه ومجتمعه على مدى سنوات عمره ، وهو في هذا ، يحتاج إلى رؤية مستقبلية تقتضيه التعرف على ظروف حياته الراهنة وإدراك متطلباتها ، ثم التطلع إلى ما هو أفضل .

ولعل هذا التعريف والإدراك والتطلع يتطلب تصوراً متكاملاً ومن ثم يكون التخطيط .

هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى فان ديننا الإسلامي – بما أمدنا من التعاليم والمبادئ ، وما جاء به القرآن الكريم من أحسن القصص وما دعت إليه السنة النبوية المطهرة من الاهتمام بأمور الدنيا والآخرة ما يشير إلى الأخذ بالتخطيط .

من ذلك ، قوله تعالى : **﴿يا أيها الذين آمنوا اتقوا الله ولتنظر نفس ما قدمت لغد﴾** .

وكذلك ما تضمنته سورة يوسف من رؤيا فرعون وتفسير يوسف عليه السلام لهذه الرؤيا(١) .

وفي القول المأثور : "اعمل لدنياك كأنك تعيش أبداً واعمل لآخرتك كأنك تموت غداً" .

وفي عصرنا الحاضر ، أضحى التخطيط لمواجهة المستقبل والإعداد لمعايشته من ضروريات الحياة ، نظراً لتزايد السكان عاماً بعد عام ، وما طرأ على الأوضاع الاقتصادية في العالم ، وما أحدثته من تغيرات اجتماعية ، ثم تزايد سبل المعرفة وسرعة التقدم والتطور وتتابع القفزات الحضارية التي يعيشها عالمنا المعاصر ، وما أفرزته عوامل الإتصال بين الشعوب ، كل ذلك ، دعى الدول إلي إعادة النظر في أساليب حياتها والتخطيط لمستقبل أيامها .

## مفهوم التخطيط :

للتخطيط العديد من التعاريف التي توضح مفهومه والتي تناولتها الكتب والمراجع سواء المتخصصة منها وغير المتخصصة .

## من أهم هذه التعاريف :

## التخطيط : أداة للتنظيم :

- التخطيط : هو التدبير الذي يرمي إلى مواجهة المستقبل بخطط مصممة سلفاً لتحقيق أهداف محددة في إطار زمني محدد .
- التخطيط : هو مجموعة النشاط والترتيبات والعمليات اللازمة لإعداد واتخاذ القرارات المتصلة بتحقيق أهداف محددة وفقاً لطريقة مثلى(٢) .
- التخطيط : عملية تفكير تحليلي متكامل يرتبط بمحور الزمن أي أنه يفكر في اليوم والغد وما بعد الغد وهكذا .
- التخطيط : سعي متصل مستمر يحكمه العقل والعلم في تحليل مشكلات المجتمع ، واصطناع الوسائل اللازمة لمعالجتها بغية الوصول إلى أقصى درجات الكفاية من الجهود المبذولة(٣) .
- التخطيط : وضع تدابير محددة ومستقبلية بطريقة علمية لاستثمار الموارد المتاحة لأقصى حد ممكن بغرض تحقيق أهداف معينة في فترة زمنية محددة .
- التخطيط : هو العملية المقصودة المبنية على أساس من الدراسة العلمية والتفكير والتدبير والتي تهدف إلى الوصول إلى تحقيق أهداف تنمية معينة سبق تحديدها في ضوء احتياجات المستقبل وإمكانيات الحاضر(٤) .

هذا ، بالنسبة لمفهوم التخطيط بصفة عامة ، وباستقراء التعاريف السابقة نجد أن لكل منها مدلولها ، وهي بصفة عامة – تعتبر مفاهيم معبرة عن طبيعة التخطيط حيث يوجد بينها قواسم مشتركة .

على أن هناك نوعيات من التخطيط ، نشير بإيجاز – فيما يلي – إلى بعضها :

## التخطيط الشامل :

هو الأسلوب العلمي أو مجموعة الوسائل التي تستطيع بها الدولة أن تكشف عن موقفها الحاضر ، وترسم سياستها للمستقبل بحيث تحقق الاستفادة الكاملة بما لديها من موارد وإمكانيات بما يحقق الارتفاع المستمر في مستوى المعيشة لجميع المواطنين .

## التخطيط الجزئي :

هو التخطيط الذي يتناول مجالاً معيناً أو قطاعاً من قطاعات العمل في المجتمع بالتعليم ، أو الطب أو ا لصناعة أو الزراعة ... الخ .

أي أنه يقتصر على ناحية معينة أو جانب معين من جوانب الحياة في المجتمع بقصد تنميتها أو إسهامها في تحقيق أهداف التنمية .

## التخطيط التعليمي :

هو العملية المتصلة والمنتظمة التي تتضمن أساليب البحث الاجتماعي ومبادئ التربية وطرقها ، وعلوم الإدارة والإقتصاد والمالية بغية حصول الطلاب على تعليم كاف ذي أهداف واضحة ، وعلى مراحل محددة تحديداً تاماً ، وان يمكن كل فرد من الحصول على فرصة ينمي بها قدراته ، وان يسهم إسهاماً فعالاً – بكل ما يستطيع – في تقدم البلاد في النواحي الإقتصادية والإجتماعية والثقافية(٥) .

## التخطيط التربوي :

هو تخطيط لوسائل التربية بهدف الوصول إلى ما يريده المربون من النشء والطلاب في ضوء الأهداف المرجوة مع التغلب على المشكلات بالأساليب العلمية ، رغبة في تحقيق غايات المجتمع .

وسنركز الحديث – في صفحات تالية – عن التخطيط التربوي .

### مراحل أو خطوات التخطيط :

لكي يصل أي تخطيط إلى أهدافه التي من أجلها وضع ، لابد أن يمر بمراحل معينة أو يسير في خطوات متتابعة ، وبالتالي يؤدي إلى تحقيق تلك الأهداف .

### هذه الخطوات ، هي :

- الأولى : وتتمثل في الإحساس بالواقع ومكوناته ، وذلك من خلال التفكير في موضوع التخطيط وإبرازه في صورة مشكلة .
- الثانية : وتتمثل في جمع البيانات أو المعلومات التي توضح المشكلة وتجسدها بحيث تبرز ماثلة أمام المهتمين ، ومن ثم تعتبر جديرة بالبحث .
- الثالثة : وتتمثل في تحديد وتوضيح الهدف أو الأهداف التي من أجلها يوضع التخطيط ، وذلك في ضوء الإمكانيات المتاحة أو المتوقعة .
- الرابعة : وتتمثل في تنظيم عملية التخطيط من حيث : البدء بالأهم فالأقل أهمية ثم الذي يليه وهكذا ، وكذلك من حيث : وسائل التنفيذ ومتطلباته البشرية ، والمادية والوقت اللازم له ثم وضع معايير المتابعة والتقويم .
- الخامسة : وتتمثل في معرفة الحالات المماثلة أو الدراسات السابقة في هذا المجال للإفادة منها ، وذلك من خلال عقد مقارنات بينها وبين التخطيط الحالي أو الحالة الماثلة لمعرفة نواحي التشابه أو الاختلاف .
- السادسة : وتتمثل في عملية التنفيذ أو التجريب المحدود أو المتدرج والوقوف على نتائجها وبالتالي معرفة ما بها من إيجابيات يمكن تثبيتها أو سلبيات يمكن تلاشيها أو عقبات يمكن التغلب عليها ومن ثم يجرى التنفيذ على نطاق واسع .

### أسس وقواعد التخطيط :

لكي يكون التخطيط ناجحاً ، ينبغي أن يقوم على الأسس أو القواعد التالية :

١- إدراك القائمين على العمل لأهمية التخطيط وجدواه .

٢- دراسة الواقع ومعرفة الحقائق .

٣- الإفادة من الدراسات السابقة .

٤- المرونة والقابلية للتعديل أو للتغيير إذا احتاج الأمر .

٥- البعد عن التخمين أو ا لحدس .

٦- مراعاة عامل الزمن الذي يتم فيه التخطيط .

٧- القدرة على المتابعة والتقويم .

## التخطيط والعملية التربوية :

وهنا ، نطرح السؤال التالي :

هل تحتاج العملية التربوية إلى التخطيط ؟

لعله من نافلة القول أن تكون الإجابة بالإيجاب ، ذلك أن مجال التربية والتعليم من أشد المجالات الحيوية حاجة إلى التخطيط ، فهو مجال يتعلق بحياة الإنسان ، وتنظيم معارفه وثقافته ، وتزويده بالمعلومات والمهارات ، وتهيئة فرص التعليم أمامه ، ينهل منه بقدر ما لديه من طاقات وميول وقدرات ، ومن ثم ، يفيد نفسه ومجتمعه ، ويسهم في دفع عجلة التقدم به إلى الأمام .

ومن أجل هذا ، ينبغي أن يعد التخطيط بما يتلاءم وطبيعة العملية التربوية في ضوء ظروف المجتمع وواقعه ، والرؤية المستقبلية لمتطلبات الحياة فيه .

وفيما يلي ، نورد حديثنا عن التخطيط التربوي :

## مهمة التخطيط التربوي :

يتسم العصر الحاضر بالأخذ بالتخطيط في كثير من مجالات الحياة لدي غالبية دول العالم المعاصر ، رغبة منها في الوصول إلى أهدافها وتحقيق تطلعاتها في ضوء مواردها الإقتصادية وطاقاتها البشرية ، ومن ثم ، تحاول الدول وضع خططها بقصد أن تتلاقى التطلعات مع الموارد ، وأن تستخدم الموارد لأقصى حد ممكن مع اقتصاد في الجهد والمال والزمن . ولما كانت التربية والتعليم هما المرآة التي تنعكس عليها فلسفة المجتمع وتطلعاته وآماله ، فان عليهما أن يوائما بين نظرياتهما وأهدافها وخططهما ومناهجهما وأساليبهما ، وبين مطالب المجتمع واحتياجات العصر مع مراعاة ما يتاح لهما من فرص للنمو والاثمار(٦) .

ومن ثم ، فانه من واجب سلطات الدولة - في أي مجتمع - أن تنسق بين الحالة الاقتصادية للبلاد وبين ما تتطلبه من التربية والتعليم .

ومن أجل ذلك ، يسير التخطيط التربوي جنباً إلى جنب مع خطة الدولة في التنمية ، أو بمعنى آخر ، يُعَد التخطيط التربوي ضمن الإطار الشامل للتنمية الاجتماعية

والاقتصادية للمجتمع ، كما يكون له دوره الإيجابي والفعال في عمليات التنمية والتقدم في المجتمع[٧] .

## شروط التخطيط التربوي السليم :

لكي يكون التخطيط التربوي تخطيطاً سليماً ، يؤدى غاياته في تنمية المجتمع ، ينبغي أن تتوافر فيه شروط هامة ، في مقدمتها :

### أ) الشمول :

ونعنى به أن يشمل التخطيط مستويات العمل بقطاعاته المختلفة ، والوقوف على مقوماته ، وإمكانياته البشرية والمادية ، وما قد يشوبه من مشكلات ، ثم مدى ارتباط كل قطاع بالآخر وتأثره به أو تأثيره عليه ، بالإضافة إلى عدم الاهتمام بجانب على حساب جانب آخر ، وهكذا .

### ب) التكامل :

ونعنى به ، وجود تكامل بين جوانب التخطيط ونواحيه في المجالات المختلفة بحيث يؤدى إلى تحقيق الغايات والأهداف ، فالتعليم العام – على سبيل المثال – قد لا يؤدى الغاية منه تماماً إذا لم تعد له متطلبات احداثه من أبنية وتجهيزات مناسبة ومعلمين معدين وإدارة ناجحة .. الخ ، وكذلك الحال إذا أغفل جانبا من هذه الجوانب .

والتعليم الفني قد لا يؤتي ثماره إذا لم تتوفر له الإمكانيات المادية والتقنيات الحديثة وما يتمخض عنه الفكر البشري المتطور وما أوجدته المستحدثات العصرية وكذلك القوى البشرية الملائمة لتنفيذه وهكذا .

### جـ) المرونة :

ونعنى بها ، أن يتسم التخطيط بالمرونة التي تسمح بمراعاة الظروف ، وما قد يطرأ من مشكلات عند التنفيذ وما يستجد من أمور تحول دون التنفيذ أو تعترض مساره ومن ثم تقتضي الحاجة إلى إعادة النظر أو إجراء تعديل أو تغيير يحقق الغاية المرجوة .

## د) المتابعة والتقويم :

وهذا يعنى ، الوقوف – من وقت لآخر – على ما يتحقق من التخطيط ومعرفة نواحي القوة أو الضعف والتقدم أو القصور وأسباب ذلك ، الأمر الذي يدفع بالتخطيط إلى الإتجاه السليم .

## مجالات العمل في التخطيط التربوي :

تتنوع مجالات العمل في العملية التربوية وتتشعب ولكنها تترابط فيما بينها وتتكامل لكي تحقق الغاية منها ، ذلك أن المهمة الأساسية للتخطيط التربوي هي إعداد الإنسان المواطن لخدمة نفسه ومجتمعه والإسهام في دفع عجلة التقدم به إلى الأمام ، ومن أجل ذلك تتركز محاور التخطيط التربوي فيما يلي(٦) .

١– التلميذ : المحور الأول : باعتبار أن التلميذ هو الذي من أجله تقام مؤسسات التعليم بما فيها ومن فيها ، وتخصص لها الأموال ، ومن أجل التلميذ يعد المعلمون ، وتوضع الخطط والسياسات التعليمية والمناهج الدراسية ، ولهذا يراعى عند التخطيط التربوي بالنسبة للتلميذ ما يأتي :

- المرحلة التعليمية التي يتعلم بها ، طبيعتها ، أهدافها ، شروط القبول بها ، مكانتها في السلم التعليمي وارتباطها بغيرها من مراحل التعليم ، مدى حاجة المجتمع لخريجيها وإسهامهم في التنمية الإقتصادية والإجتماعية .
- مناهج المرحلة وما تهدف إليه ، خصائص التلاميذ ومتطلبات نموهم والخبرات والمهارات التي يكتسبونها في هذه المرحلة ، ووسائل تقويمهم ثم المشكلات التي قد يتعرضون إليها ، إعداد المعلمين اللازمين للمرحلة وتخصصاتهم – المدارس اللازمة وتجهيزاتها ومواصفاتها .. الخ .

٢– المعلم : المحور الثاني : باعتبار أن المعلم حجر الزاوية في العملية التعليمية وهو في مقدمة المنفذين لسياسة صناع مستقبل وبناة أنفس وعقول ومن المفروض أن يصل المعلم بتلاميذه إلى مستويات معينة في التربية والتعليم في كل صف وفي كل مرحلة لكي يحقق الأهداف التي رسمتها الدولة لكل مدرسة ولكل مرحلة تعليمية ، ولهذا يراعي عند التخطيط التربوي بالنسبة للمعلم ما يأتي :

- كيفية إعداده ، الإعداد الأكاديمي والإعداد التربوي والإعداد الثقافي .

- نظم هذا الإعداد وأساليبه لكل مرحلة تعليمية ، (وتوافقه) لفلسفة المجتمع وأهدافه ومتطلبات الحياة فيه وفي ضوء الإتجاهات التربوية العالمية المعاصرة .
- كيفية اختيار الطلاب وقبولهم في معاهد المعلمين وكليات التربية والمواصفات المطلوبة لهذا الإختيار .
- الصفات التي يجب توافرها في هؤلاء الطلاب وما لديهم من استعدادات وقدرات .
- المناهج التي تقدم لهم ووسائل تقويمهم أثناء دراستهم .
- الأعداد اللازمة لكل مرحلة ولكل مادة أو تخصص .
- مسئوليات المعلم ومهام وظيفته ومهنته ثم تتبعه في سلمه الوظيفي ووسائل نموه العلمي والمهني .
- كيفية اختيار أساتذة معاهد المعلمين وكليات التربية ومؤهلاتهم واعدادهم ومصادر هذا الاعداد وما ينبغي توافره لديهم من خبرات .

٣- المنهج : المحور الثالث : باعتبار أن المنهج ، هو المحتوى والطريقة والممارسات والمواقف والأنشطة التي تقدم للتلاميذ لتحقيق أهداف معينة في ضوء الفلسفة التربوية للمجتمع .

ولهذا يراعى عند التخطيط التربوي للمنهج ما يأتي :

- المستوى العمري أو الزمني للتلاميذ وكذلك مستواهم الفكري أو العقلي لكل مرحلة تعليمية .
- واقع حياة المجتمع وظروف البيئة التي يعيش فيها هؤلاء التلاميذ .
- التدرج والترابط والتكامل بين جوانب أو فروع أو شرائح المادة الواحدة وتزويد كل منهج بتوجيهات لتنفيذه ، يمكن أن يفيد منها المعلم .
- التدرج في وضع المناهج وفقاً لدرجات السلم التعليمي .
- التكامل بين مناهج المواد المختلفة بحيث تؤدي إلى تكامل خبرات التلاميذ وتنوع معلوماتهم ومهاراتهم .
- مراعاة الجانب التطبيقي – كلما أمكن – حتى لا تكون المناهج جوفاء أو مجرد معلومات جافة .
- أن تحقق المناهج أهداف المرحلة التي وضعت من أجلها .

- تنوع المناهج وتدرجها من المحسوس إلى المعنوي ومن القريب إلى البعيد ومن المحلي إلى الإقليمي إلى القومي إلى العالمي .
- أن يقوم على وضع المناهج متخصصون لهم من الخبرة ولديهم من المعرفة ما يمكنهم من وضع مناهج جيدة ، ومن الأفضل أن يشترك في إعداد منهج كل مادة ، نخبة مختارة من العاملين في مجال التعليم بنفس المرحلة .

٤- الخطة الدراسية : المحور الرابع : باعتبار أن الخطة الدراسية ، هي الإطار المنظور والمنظم لتنفيذ المنهج من حيث فتراته الزمنية اللازمة أسبوعياً لكل مادة في كل صف - بكل مرحلة تعليمية ، وهي - بالتالي - تشمل جميع المواد الدراسية وأنواع المعارف والخبرات التي ينبغي أن يحصل عليها التلميذ في تلك المرحلة . ولهذا ، يراعى عند التخطيط التربوي للخطة الدراسية ، ما يأتي :

- أن تحقق الخطة أهداف المادة الدراسية وكذلك أهداف المرحلة التعليمية .
- أن تتناسب الفترة الزمنية المخصصة لكل مادة مع مستوى التلاميذ الفكري والزمني ، وكذلك خصائصهم وقدراتهم .
- أن يتناسب الوقت المخصص لكل مادة مع طبيعتها ومحتواها وتوزيعها على مدى العام الدراسي .
- التوازن بين المواد بعضها البعض بحيث لا تهمل مادة أو تفضل مادة على أخرى .
- أن تشمل الخطة - إلى جانب المواد النظرية - مجالات عملية أو تطبيقية تتيح للتلاميذ فرصاً للتجريب والممارسة والتعليم عن طريق العمل .
- أن تسمح الخطة بأوقات فراغ خلال الفترات الدراسية اليومية للمواد "كالفسح" التي يستفاد منها في الترويح أو ممارسة الأنشطة ، وكذلك مراعاة العطلات الأسبوعية وغيرها .

## ١- وسائل تحقيق المنهج والخطة :

كيف يتم تنفيذ المنهج والخطة الدراسية ؟

هذا أيضاً يتناوله التخطيط التربوي ، ويمكن إبراز ذلك على النحو التالي :

### ( أ ) من خلال طرق التدريس :

تعتبر طريقة التدريس بمثابة العصا السحرية في يد المعلم يستخدمها بالكيفية التي تتناسب مع المادة والتلميذ من أجل تحقيق الأهداف التربوية ، وينبغي أن يتوفر في طرق التدريس ما يأتي :

- مراعاة الشروط اللازمة للطرق العامة للتدريس ، وبالتالي ما ينبغي توافره في الطرق الخاصة بكل مادة دراسية ، فطرق التدريس ما هي إلا طرائق اصطنعها المربون وتعاطاها المعلمون رغبة في أداء جيد ونتائج طيبة .
- ينبغي أن يدرب المعلم على طرق متعددة للتدريس في مادة تخصصه تتناسب مع المرحلة التي يعمل بها ، على أن تتاح له الفرصة لاختيار المناسب منها لتلاميذه .
- توفر المرونة في طريقة التدريس بحيث تسمح للمعلم بالتجديد والابتكار متوخياً في ذلك مصلحة تلاميذه وفائدتهم .
- التوازن بين الجانب النظري والجانب التطبيقي للمادة الدراسية فيما عدا ما تقتضيه طبيعة المادة بالإضافة إلى الأنشطة المصاحبة .
- أن تتناسب الطريقة مع مستوى أعمار التلاميذ وخصائص نموهم بحيث لا تكون أعلى من مستواهم فلا يصلون إلى ما تهدف إليه كما لا تكون أقل من مستواهم فيستهينون بها وينصرفون عنها وبالتالي تكون متناسبة مع طبيعة المنهج وأهدافه .
- التوازن بين المواد الدراسية المختلفة من حيث تدرجها أو صعوبتها بحيث تحقق أهداف المرحلة .
- مراعاة التناسق بين محتويات الجدول المدرسي اليومي بما يحقق فعالية التلميذ وتحمسه للدراسة .
- أن تعمل طريقة التدريس على تعويد التلاميذ على التفكير السليم والاستنتاج المثمر والتفسير الجيد والمناقشة الهادفة فضلاً عن الاستزادة من المعرفة .
- أن تعمل الطريقة على إكساب التلاميذ العادات السلوكية المرغوب فيها كما تعمل على تنمية شخصياتهم ومداركهم .
- ينبغي إتاحة فرصة أو فترة زمنية كافية لكل خطة دراسية لتثبت صلاحيتها ومدى نجاحها أو فشلها .

- المرونة في الخطة الدراسية بحيث تقبل التعديل أو الحذف أو الإضافة إذا اقتضى الأمر ذلك .
- الإفادة من تجارب بعض الدول في هذا المجال – إذا لزم الأمر – مع مراعاة الظروف والوقوف على نواحي التشابه والاختلاف .

## ( ب ) من خلال الوسائل التعليمية :

للوسائل التعليمية – على اختلاف أنواعها – أهمية كبيرة في تحقيق أهداف التعليم بالمراحل المختلفة وذلك بما تقدمه للمواد الدراسية وما تقوم به من أدوار تربوية متعددة سواء بالنسبة للمعلم أو التلميذ .

وينبغي – عند التخطيط – مراعاة ما يأتي :

- أن يقوم المختصون بدراسة المناهج والمقررات الدراسية واقتراح ما يلزمها من وسائل معينة على الإيضاح والإدراك وتثبيت المعلومات .
- التأكيد على استخدام الوسائل التعليمية في مراحل التعليم المختلفة – كلما أمكن ذلك – مع مراعاة تناسبها مع المرحلة والمادة الدراسية .
- تزويد المدارس بما يلزمها من الوسائل المعينة ، سواء عن طريق إدارات التعليم أو المراكز المتخصصة في إنتاجها وكذلك الإعتمادات المالية اللازمة .
- الاهتمام بالوسائل المعينة باعتبارها من ضروريات العملية التعليمية وأنها ليست للترف أو التسلية أو لمجرد التخزين أو العرض أو ضياع الوقت .
- ضرورة أن تشمل برامج إعداد المعلمين تدريبهم على استخدام الوسائل التعليمية وصيانتها ، وانتاج الممكن منها والمناسب لتخصصاتهم .
- الاهتمام بتنظيم دورات تدريبية عن الوسائل للمعلمين أثناء الخدمة – على اختلاف تخصصاتهم ، مع وقوفهم على الجديد منها وما قدمته التكنولوجيا الحديثة عنها .

## ( جـ ) من خلال الأنشطة المدرسية :

من المعلوم أن الأنشطة المدرسية جزء من المنهج ، وهي مفسرة لما أجمله ، وهي متممة لمحتواه أيضاً ، فهي إلى جانب معاونتها في تكوين العادات العقلية والإجتماعية السليمة لدى الطلاب وتكامل شخصياتهم – فإنها تساعدهم على التكيف الناجح مع مواقف الحياة .

ولتحقيق فعالية الأنشطة المدرسية ، ينبغي أن يراعى التخطيط التربوي ، ما يأتي:

- أن تتنوع الأنشطة وتتعدد بحيث تتيح الفرصة أمام الطلاب ، يختارون منها ما يتناسب مع قدراتهم وميولهم .
- أن تعمل الأنشطة على تحقيق الأهداف التربوية ، وذلك من خلال تكاملها مع المواد الدراسية وكذلك ، ما تقدمه من ممارسات شبيهة بمواقف الحياة الواقعية .
- توفير الأموال اللازمة لتنفيذ الأنشطة ، على أن يوضح التخطيط مصادر هذه الأموال والجهات المسئولة عن التمويل .
- أن تتضمن خطة الدراسة وبالتالي الجدول المدرسي مجالات الأنشطة وما يلزمها من ملاعب وأفنية وقاعات علاوة على القوى البشرية المطلوبة .
- الحرص على مشاركة الطلاب مع معلميهم في إعداد برامج النشاط المناسبة ، وتحديد مجالاتها وأوقاتها وكذلك تنظيمها وادارتها .
- العمل على تنمية مواهب الطلاب واكتشاف قدرات المتفوقين منهم ، واعداد قيادات من بينهم للمعاونة في تنفيذ الأنشطة .
- تأكيداً لأهمية النشاط المدرسي في حياة الطلاب ، ينبغي أن تتضمن البطاقة المدرسية لكل منهم بيانات كافية عن ممارساته وميوله ودرجة إجادته ... الخ .

### ٥- المدرسة :

باعتبار أن المدرسة تمثل نموذجاً نقياً للمجتمع الخالي من الشوائب ، لها دورها الفعال في تربية النشء وبناء الأجيال واعدادهم للإسهام في تقدم بلادهم ، بالإضافة إلى أنها مركز إشعاع في البيئة وإحدى القوى المعلمة في المجتمع ، تتبلور فيها فلسفته وتطلعاته ، ومن أجل ذلك ، ينبغي أن يراعي التخطيط التربوي بالنسبة للمدرسة ، ما يأتي :

- وضوح أهداف مراحل التعليم العام ، وضرورة تحقيق المدرسة لأهدافها ، كل بحسب مكانتها في السلم التعليمي .
- التشريعات التعليمية والقوانين واللوائح المنظمة للتعليم ومدى اتساقها مع اتجاهات المجتمع ومتطلبات الحياة فيه وتطورها .

- التبعية الإدارية والفنية والمالية للمدرسة ومدى ارتباطها بـالوزارة المختصـة أو المديريـة أو المنظمة أو الهيئات والإدارات التعليمية المحلية .
- مدى إسهام المدرسة في خدمة البيئة المحيطة والمجتمع المحلي ، وكذلك مدى ما يقدمانـه لهـا من خدمات وما يوفران لها من إمكانيات تسهم في إنجاح العملية التربوية .
- الصفات التي ينبغي توافرها فيمن يتولى الإدارة المدرسية لكل مرحلة تعليمية ونظم اختيار هؤلاء ومؤهلاتهم واعدادهم ومستولياتهم وأسـاليب تقويمهـم ، وكذلـك الحـال بالنسبة للموجهين الفنيين ( التربويين ) .
- توفر الأبنية المدرسية الصالحة من حيث ، الموقع والتصميـم والمرافـق والشـروط الصحيـة والتجهيزات التربوية التي تتناسـب مـع كـل مرحلـة تعليميـة ، ومراعـاة ذلـك في المبـاني الحكومية والمستأجرة ، وهذه الأخيرة ينبغي إعداد تقارير سنوية عن مـدى صلاحيتهـا أو ما تحتاجه من إصلاح أو مدى الاستغناء عنها .
- توفر الأثاث اللازم والأدوات والوسائل المناسبة للصفوف والمراحل المختلفة ونوعياتها بما يحقق أهداف كل مرحلة ، والخبرات والمهارات التي ينبغي أن يكتسبها طلابها .

تلك ، هي المحاور الرئيسية الخمسـة الـتي يـدور التخطيـط الـتربوي حولهـا ، والـتي تكون جميعها حلقة متصلة الجوانب ، وكل منها يمثل ركيزة هامة في مجال التخطيط التربوي .

والإدارة المدرسية ، تضطلع بعبء تنفيـذ مـا يقـع ضـمـن مسـتولياتها في مجـالات التخطيط التربوي باعتبارها الجهاز التنفيذي للممارسة والتطبيق .

# مراجع الفصل السادس

١- عرفات عبد العزيز سليمان ، التخطيط للتربية في المجتمع الإسلامي "ندوة خبراء التربية الإسلامية المنعقدة بكلية التربية بمكة المكرمة ، بمشاركة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، مطبوعات مركز البحوث التربوية والنفسية ، ١٤٠٠ هـ ، ١٩٨٠ م .

٢- عبد الكريم درويش ، وليلى تكلا ، أصول الإدارة العامة ، الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٠ ، ص ٢٧٦ .

٣- حامد عمار ، في إقتصاديات التعليم ، ط٢ ، دار المعرفة ، القاهرة ، ١٩٨٦ ، ص ١١ .

٤- محمد سيف الدين فهمي ، التخطيط التعليمي ، الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٦٥ ، ص ١١ .

5- Unesco, Elements of Educational Planning, 1963.

٦- محمد على حافظ ، التخطيط للتربية والتعليم ، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والنشر ، القاهرة ، ١٩٦٥ ، ص ٩٨ .

٧- المرجع السابق ، ص ٩٩ .

٨- المرجع السابق ، ص ١٤٧ .

# الفصل السابع

## الإدارة المدرسية والتنظيم المدرسي

بعد أن أوضحنا في الصفحات السابقة مفهوم التخطيط التربوي والمحاور الرئيسية التي يرتكز عليها ، نعرض في الصفحات التالية شيئاً عن التنظيم المدرسي ومجالاته الإجرائية .

## مفهوم التنظيم :

يعتبر التنظيم من أهم جوانب الإدارة وعملياتها ، وللتنظيم عدة تعاريف ، من بينها:

- هو العملية التي ترسم للعمل مساره ، وفقاً لمستوياته ونوعياته وتوفير ما يلزمه من القوى البشرية على العمل المنتج(١) .
- هو الإطار الذي تتم فيه العملية الإدارية ، وهو في نفس الوقت ناتج عن العملية الإدارية ذاتها .
- هو الهيكل الناتج عن تحديد وتجميع العمل ، وتحديد وتفويض المسئوليات والسلطات وإقامة العلاقات بين الأعمال والقائمين عليها(٢) .
- هو نظام لأنشطة منسقة ارادياً لشخصين أو أكثر أى أنه نظام للتعاون والرغبة في العمل لتحقيق هدف مشترك(٣) .

وإلى جانب ذلك ، يمكن التعرف على مفهوم التنظيم من خلال عملية التنظيم ذاتها **Organizing Operation** حيث تعرف عملية التنظيم بأنها جانب من جوانب العملية الإدارية التي تهدف إلى تحديد الأعمال اللازمة لتحقيق أهداف المنظمة (أو المؤسسة التعليمية) وتنظيمها في أقسام ووحدات أو مستويات ومجالات عمل في ضوء تحديد العلاقات التي يمكن أن تنشأ بين العاملين(٤) .

ومما سبق ، نستطيع القول بأن تعاريف التنظيم المذكورة ، تتفق جميعها من حيث ضرورة تقسيم العمل إلي وحدات ومستويات وتحديد الوظائف والمسئوليات ، حيث تسهل مهمة مدير المنظمة أو المسئول عن عملية الإشراف والمراقبة أو المتابعة .

وهذا النظام ، متبع في المنظمات علـي اختلاف انواعها ، سواء كانت منظمات تعليمية أو صناعية أو تجارية أو غ يرها باعتبار أن المنظمة هي مجتمع بشري متميز ، وهي اطار تتم في نطاقه العملية الإدارية إذ ينظر إلي المنظمة على أنها مكونة من اجزاء قد تبدو منفصلة ، ولكنها في الحقيقة مترابطة ومتشابكة وتتأثر وتؤثر فيما بينها ، وكل جزء منها لابد أن يؤثر على بقية الأجزاء ، فكل جزء له مكوناته وأهدافه وله دور يؤديه في تحقيق نتائجه

والتي تسهم في نتائج المنظمة وتدعمها ، ذلك أن أى فرد في المنظمة لا يؤدى دوره كما ينبغى فانه يخل بالعمل ونظام العمل ولا يحقق النتائج المرجوة على المستوى المطلوب(٥) .

وعلى هذا ، فان التنظيم يمثل العمود الفقري للمنظمة أياً كان نوعها حيث يعتبر وسيلة لتحقيق أهدافها بكفاءة عن طريق تنسيق جهود العاملين بالمنظمة وتوحيد اتجاهاتهم وتوضيح مسئولية كل فرد (عضو) تجاه نفسه ورفاقه وعمله وذلك لتلافى التناقض والتضارب والازدواج في الاداء والذي قد يؤدى إلى فشل المنظمة .

ومن هنا ، ندرك أن التنظيم السئ الذي لا يقوم على مبادئ وأسس علمية سليمة لا يحقق أهداف المنظمة بنجاح سواء كانت منظمة صغيرة أو كبيرة ومن المحتمل كذلك أن تكون ادارتها سيئة فاذا عرفنا أنه من أغراض التنظيم وأهدافه ، الوصول إلى أعلى كفاءة في الأداء فكيف يتسنى له ذلك وهذه حالة وتلك ادارته ؟

ومن ثم ، فان التنظيم المدرسي ، يعني الاطار أو الهيكل العام الذي يشمل العمل المدرسي ويحدد مساره من توزيع للمسئوليات وتحديد للاختصاصات عن طريق ما ترتضيه المدرسة من التنظيمات والتراتيب لتحقيق أهداف العملية ، في ضوء ما لديها من قوانين ولوائح(٦) .

ذلك أنه عن طريق التنظيم يتم التنسيق والتوافق بين المفاهيم والمصطلحات النظرية وبين الممارسة التطبيقية من قبل الأفراد العاملين .

ومن هنا ، يرى بعض المتخصصين أن مهام التنظيم يمكن انجازها فيما يلي(٧) :

- عن طريق التنظيم ، يقسم العمل بين العاملين ويحدد اختصاص كل منهم .
- عن طريق التنظيم ، يحدد أسلوب العمل وفقاً لقواعد معينة .
- عن طريق التنظيم ، يتم تنفيذ القرارات بين العاملين وتوجيههم في العمل .

## مفهوم الإدارة :

بعد أن عرضنا لمفهوم التنظيم ، وأبرزنا أهمية وجوده في المنظمة ، نرى أن نلقي الضوء على الشق الآخر من المنظمة وهو " الإدارة " .

ذلك أنه يمكننا أن نقول أن المنظمة بدون "تنظيم وادارة" لا وجود لها باعتبارها الأساس الذي تقوم عليه وعليه يتوقف نجاحها أو فشلها ، فالتنظيم والإدارة جانبان متكاملان .

والإدارة – بصفة عامة – تعتبر من أعظم القوى المؤثرة في عالمنا المعاصر ، حيث أصبح دورها حيوياً وفعالاً في جميع المجالات الإقتصادية والسياسية والثقافية والإجتماعية والصحية وغيرها من المجالات .

والواقع ، ان التقدم الحضاري – كما يرى المتخصصون – نابع من التعمق في مفهوم الإدارة وعناصرها ، وأساليبها ، وهو بالتالي ينعكس على تحسين مستوى المعيشة ورفع مستوى الفرد ، وما هذا إلا ثمرة للإجراءات والتنظيمات الإدارية التي تتمثل في تنظيم العمل وصياغة القواعد والقوانين المتعلقة بالأفراد والأعمال وأصحاب رؤوس الأموال وشئون المنظمات إلى غير ذلك .. وتنفيذها ، وعلى هذا ، فان الإدارة اليوم تتميز بحتمية الانتشار في كل انواع المنظمات(٨) .

ولايضاح مفهوم الإدارة ، نعرض السطور الآتية :

- الإدارة : هى العملية أو مجموعة العمليات التي بمقتضاها تعبئة القوى البشرية والمادية وتوجيهها توجيهاً كافياً لتحقيق أهداف الجهاز الذي توجد فيه(٩) .
- الإدارة : هى توفير نوع من التعاون والتنسيق بين الجهود البشرية المختلفة من أجل تحقيق هدف معين ولعل هذا التعريف الأخير ، يؤكد أن العنصر البشري هو العنصر الفعال في نجاح العملية الادارية بتحقيقه لأهدافها ، ولكن ينبغي أن نعلم أن الحماس المتبادل بين الافراد لا يفي بالقدر الكافي لضمان نجاح المنظمة إذ لابد من الجهد التعاوني وتنسيق الأعمال بين الوظائف المختلفة لكفاية الأداء وتحقيق الأهداف ، والادارة – في حد ذاتها – عملية اجتماعية انسانية .
- والإدارة الناجحة هي التي تستطيع أن تحقق أهدافها عن طريق دراسة وتخطيط للامكانيات المتاحة للمنظمة ، وكيفية استخدام هذه الإمكانيات ، بشرية كانت أو مادية استخداماً جيداً مع توفير أفضل مناخ انساني ملائم ، سواء كان هذا من قبل المنظمة نفسها – برفع كفاءة العامل بالتدريب ، واشباع رغباته وحاجاته الانسانية واحترام حقوقه – أو عن طريق الحوافز ، سواء كانت مادية أو معنوية ، لأن هذا المناخ الانساني يعتبر دافعاً قوياً لاستخراج أفضل طاقات الانسان ، واستثمار جهوده من أجل تحقيق الكفاءة الانتاجية وهو ما ينادي به الفكر الإداري الحديث والذي يجعل الإنسان هو محور العملية الإدارية ، الأمر الذي يزيد من معدل الكفاية الانتاجية(١٠) .

هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى ، تعتبر الطاقة البشرية والامكانيات المادية مدخلات رئيسية للعملية الإدارية ، تتولاها بالتشغيل حين ممارستها لوظائفها الخاصة بها

مثل ، التخطيط والتوجيه والتنسيق والرقابة والتحفيز (أو التشجيع) ، وذلك ضمن اطار تنظيمي يعمل لتحقيق المخرجات التي هي هدف المنظمة أياً كان نوعها .

## الصلة بين التنظيم والأدارة :

يتضح مما تقدم أنه توجد علاقة ترابط واضحة بين التنظيم والإدارة ، ذلك أن التنظيم يهتم بالاوضاع والعلاقات والشكل الرسمي بما فيه من مستويات وتخصصات ووظائف ، وان الادارة عملية اشراف وتوجيه ومتابعة يمكن ممارستها بواسطة التخطيط والقيادة واتخاذ القرارات والاتصالات ، كذلك ، فان التنظيم عملية مستمرة مثل بقية مكونات العملية الادارية في مجموعها . فالادارة في حالة تنظيم مستمر طالما أن المنظمة مستمرة(١١) .

وفي إيجاز ، نستطيع توضيح طبيعة المفاهيم الثلاثة ، التخطيط والتنظيم والادارة ، على النحو التالي :

التخطيط : فكر وتصور .

التنظيم : تنسيق وممارسة .

الادارة : توجيه ومتابعة .

## التخطيط والتنظيم على المستوى المدرسي أو ماذا تخطط الادارة المدرسية وماذا تنظم ؟

لعله من البديهيات أن يكون العمل المدرسي هو مجال هذا التخطيط والتنظيم .

والعمل المدرسي – كما هو معلوم – متعدد الجوانب ، منها ما يتصل بالناحية الإدارية ، ومنها ما يتصل بالناحية الفنية ، وبهما معاً يتكامل العمل المدرسي .

وإدارة المدرسة تمارس عملها وتشرف عليه من خلال قيامها باعداده في صورة تنظيمات أو مجالات إجرائية تيسر لها تنفيذه ومتابعته ، وهذه التنظيمات تخضع للتخطيط قبل تنفيذها .

ومن أهمها :

- المجالس المدرسية .
- الجداول الدراسية .

- السجلات المدرسية .

بالاضافة إلى خريطة التنظيم المدرسي ( بصفة عامة ) والتي نتناولها بذكر كلمة موجزة عنها :

## خريطة التنظيم المدرسي :

ونعني بها الرسوم والبيانات التوضيحية التي تشمل :

- الهيكل الإداري للمدرسة والترتيب الهرمي للوظائف الإدارية بها وغالباً ما يكون ترتيباً تنازلياً من أعلى إلى أسفل .
- أماكن العمل المدرسي موزعة على طوابق المبنى وغرفه وحجراته .
- أماكن مزاولة الأنشطة المدرسية .
- مرافق المدرسة وأماكنها المختلفة .

ويفضل أن توضع هذه الخريطة في مكان بارز يسهل على الزائر رؤيته بوضوح .

## سياسة العمل المدرسي :

وقبل الحديث عن تلك التنظيمات ، نود الإشارة إلى أنه من مستلزمات العمل المدرسي أن تعد إدارة المدرسة تخطيطاً شاملاً لسياسة العمل في العام الدراسي والتي تتضمن :

١- سياسة قبول الطلاب في العام الدراسي الجديد من حيث اعدادهم وشروط التحاقهم بالمدرسة .

٢- أعضاء الهيئة التدريسية من حيث تخصصاتهم وأعدادهم اللازمة للعمل المدرسي بالاضافة إلى الجدد منهم والذين ينتظر انضمامهم إلى المدرسة .

٣- سياسة المدرسة بالنسبة للاختبارات الشهرية أو الفترية (الفصلية) وكذلك امتحانات النقل في نهاية العام .

٤- النظام المدرسي المزمع اتباعه أثناء العام الدراسي وما يشمله من سياسة معاملة الطلاب وتأديبهم وغير ذلك .

٥- مدى استيعاب المبنى المدرسي للطلاب ، الجدد منهم والمقيدين بالمدرسة ، ثم حالة المبنى ومدى صلاحيته وكفايته .

٦- الجهاز الإداري اللازم للعمل المدرسي وكذلك المستخدمين والعمال اللازمين للعمل .

٧- النواحي المالية وما تشمله من اعتمادات ومخصصات لميزانية المدرسة وأوجه انفاقها (لم ما يرد الى خزينة المدرسة من الطلاب وذلك بالنسبة للمدارس الخاصة التي تتقاضى مصروفات) .

٨- مستلزمات المدرسة من الكتب والادوات المدرسية والاجهزة العلمية والتربوية ومستلزمات الانشطة وكذلك الاثاث المدرسي .

## المجالس المدرسية :

هي مجموعة من المجالس لكل منها وظائف ومسئوليات محددة ، عن طريقها تتمكن الادارة المدرسية من القيام بعملها وأداء مهامها بأسلوب ديمقراطي منظم يهدف إلى تحقيق الغايات التربوية .

هذه المجالس هي :

## مجلس المدرسة :

وهو بمثابة الجمعية العمومية للمدرسة ، حيث يتكون من مدير المدرسة ووكيلها ( أو وكيميها أو وكلائها ) ومعلميها والأخصائي الإجتماعي بها وأمين المكتبة المدرسية وأمين المختبر وممثلين عن الطلاب وبعض أولياء أمورهم .

ومهمة مجلس المدرسة ، النظر والتشاور في السياسة التعليمية التي تنتهجها المدرسة (في كل عام) .

ويعقد هذا المجلس – غالباً – في أوائل العام الدراسي ، ومنه ينتخب مجلس إدارة المدرسة .

## مجلس إدارة المدرسة :

يتكون هذا المجلس من : مدير المدرسة (رئيساً) ومن وكيلها (نائباً للرئيس) أو أحد الوكلاء ثم عضوية : أقدم معلمي الصفوف أو المدرسين الأوائل لكل مادة ثم الأخصائي الإجتماعي ، وأمين المكتبة وممثل عن الطلاب وممثل عن أولياء أمورهم .

وقد يضم المجلس أحد المهتمين بالتعليم من أهالي الحي أو المجتمع المحلي .

ومهمة هذا المجلس ، رسم السياسة العامة للعمل المدرسي وتخطيطه وتنظيمه وتوزيع مسئولياته وكذلك الأنشطة المدرسية المختلفة ، والعمل على توفير الإمكانيات البشرية والمادية اللازمة ثم متابعة التنفيذ في ضوء معايير وضوابط معينة ، وكذلك البت فيما يتعرض له العمل المدرسي من مشكلات أو صعوبات .

ويمثل المجلس حلقة اتصال بين المدرسة والأجهزة الإشرافية والأدارات المسئولة عن التعليم .

## مجلس الفصل :

ينبغي أن يشكل مجلس لكل فصل من فصول المدرسة ، وذلك بهدف إتاحة الفرصة أمام الطلاب للتدريب على ممارسة وتطبيق المبادئ السليمة للقيادة وتحمل المسئولية والتبعية والتعاون تحت مظلة من الشورى والديمقراطية من أجل تحقيق غايات تربوية مشتركة .

ويتكون هذا المجلس من : رائد الفصل حيث يقوم على ريادة كل فصل أحد المدرسين ، وهو يعتبر بمثابة الأب الروحي للفصل وهو الذي يتولى الإشراف على شئون طلابه ، الدراسية والسلوكية والتعرف على مشكلاتهم والعمل على حلها بالاضافة إلى رئاسته لمجلس الفصل ثم من ممثلين عن طلاب الفصل يختارهم زملاؤهم تحت إشرافه بحيث يشمل التنظيم لجان الأنشطة المختلفة ، لكل لجنة مسئول من بين الطلاب ، يشرف على نوع النشاط بتوجيه من رائد الفصل ومعاونة زملائه .

## مجلس رواد الفصول :

يتكون هذا المجلس من رواد الفصول بالمدرسة ، ويهدف هذا التنظيم إلى تأكيد الروابط بين هؤلاء الرواد بعضهم مع أجل تبادل الرأى والمشورة في شئون طلابهم ، والتنسيق فيما يقومون به من أعمال والافادة من الخبرات المتبادلة .

ويمثل مجلس رواد الفصول حلقة اتصال بين الطلاب وادارة المدرسة .

## مجلس مدرسي المواد :

ويتكون من أقدم المدرسين لكل مادة أو تخصص أو من المدرسين الأوائل بالمدرسة باعتبارهم ممثلين لبقية زملائهم بهدف التعاون في المجالات التعليمية والتربوية ومناقشة شئون التعليم ومتابعة ما يستجد في المجال التربوي والإفادة من تبادل وجهات النظر ، وذلك من أجل الارتفاع بالمستوى التعليمي العام للطلاب وسلامة توجيههم وتكامل خبراتهم .

كذلك ، هناك مجلس مدرسي المادة الواحدة ، ويؤخذ به – أحياناً – في بعض المدارس ، ويتكون من أقدم المدرسين أو المدرس الأول للمادة (رئيساً) وعضوية جميع مدرسيها ، وذلك بهدف الإرتفاع بمستوى أداء المادة الدراسية والاطلاع على الجديد من الدراسات والبحوث التي تتناولها ومناقشة ما قد يشوب تدريسها من مشكلات ثم تقديم الأنشطة اللازمة للنهوض بها .

## مجلس الآباء والمعلمين :

الهدف الرئيسي من تكوين هذا المجلس ، هو العمل على وجود التعاون الوثيق بين المنزل والمدرسة باعتبارهما العاملين الأساسيين في عملية التربية وإسهامها في تكامل شخصية التلميذ والتغلب على مشكلاته الدراسية والسلوكية والنفسية بالإضافة إلى تنمية الوعي التربوي لدى الآباء وإتاحة الفرصة للمدرسة لخدمة البيئة عن طريق أولياء أمور التلاميذ .

ويتكون مجلس الآباء والمعلمين على مرحلتين :

### المرحلة الأولى :

ويطلق عليها " الجمعية العمومية " وذلك بحضور مدير المدرسة ووكلائها ومعلمي المدرسة والأخصائي الإجتماعي ثم أولياء أمور الطلاب أو نسبة كبيرة منهم كلما أمكن .

ويكون اجتماع هذه الجمعية – غالباً – قبيل انتهاء الشهر الأول من بدء العام الدراسي ، ومنها يختار تشكيل المجلس الدائم طوال العام الدراسي .

### المرحلة الثانية :

وفيها تبدأ اجتماعات المجلس والذي يتكون من :

مدير المدرسة (رئيساً) وأحد الآباء (نائباً للرئيس) وممثلين عن الآباء بواقع واحد لكل فصل من فصول المدرسة ويختار هؤلاء بقية الآباء أثناء انعقاد الجمعية العمومية ثم رواد الفصول والأخصائي الإجتماعي بالمدرسة .

ومن مهام مجلس الآباء والمعلمين المشاركة في تخطيط العمل المدرسي ومتابعته داخل المدرسة وخارجها على أن يشارك الآباء في اللجان المدرسية والأنشطة التي تخدم العمل المدرسي .

وتكون اجتماعات هذا المجلس دورية يتفق عليها أو كلما دعت الظروف .

ومن المعلوم ، أنه توجد بمـدارس البنـات مجـالس مماثلـة لمـدارس البنين في تشـكيلها ومهامها ، وهى "مجالس الآمهات والمعلمات" .

يلاحظ أن اجتماعات المجالس المذكورة (بصفة عامة) متروكة للمسئولين عنها حيث يحددون مواعيدها كما يتراءى في ضوء ظروف المدرسة وحاجة كل مجلس .

## الجداول الدراسية :

تعتبر الجداول الدراسية من أهم التنظيمات الإجرائية لتنفيـذ العمـل المدرسـي فهـي بمثابة وحدات توزيع توضح مجالات هذا العمل .

وقبل الحديث عن نوعيات الجداول الدراسـية ، نشـير إلى أن الهـدف الرئيسـي مـن تلك الجداول ، هو تهيئة أحسن الظروف لعمل كل من المعلم والطالب ، على أن يراعـى في أعدادها الاعتبارات الآتية :

- احتياجات العملية التربوية ومتطلباتها .
- تنسيق الجهود من أجل تطبيق السياسة التعليمية .
- حسن استخدام الإمكانيات المتاحة .
- مراعاة أزمنة تنفيذ المواد الدراسية والأنشطة .
- التنوع والمرونة كلما أمكن .

هذه الجداول ، هي :

## الجدول الأسبوعي العام :

ويشـمل حصص المـواد الدراسـية لجميـع فصـول المدرسـة ، موضحـة بتخصصاتهـا ومعلميها وكذلك الأنشطة المختلفة وأماكنها في المبنى المدرسي .

وبما يجب أن يؤخذ في الاعتبار عند اعداده ، ما يأتي :

- مراعاة أن لا تتابع الفترات الزمنية للمواد المجهدة للعقـل أو للجسـم في اليـوم الواحـد ، ومن ثم يتعين التنويع .
- معرفة أن بعض المواد الدراسية قد يتسبب تتابعها في الخلط بينها أو التقليل من اسـتيعاب الطلاب لها .

- النظر إلى ترتيب أيام الأسبوع من حيث بدايتها ونهايتها وتوزيع المواد الدراسية والأنشطة بما يتناسب ومدى الإقبال والحماس أو الفتور من جانب الطلاب .

**جداول أخرى :**

يتفرع من الجدول الأسبوعي العام ، مجموعة من الجداول الفرعية ، من أهمها :

**جداول الفصول :**

حيث يخصص لكل فصل جدول أسبوعي توزع فيه حصص المواد الدراسية ومواعيدها ومدرسوها ، وكذلك الأنشطة المختلفة والمشرفون عليها .

**جداول المعلمين :**

حيث يخصص لكل معلم جدول يشتمل على المادة أو المواد الدراسية التي يقوم بتدريسها والأنشطة التي يشرف عليها ، وكذلك ما يكلف به من أعمال إضافية كأوقات الإشراف والحصص الإضافية وغيرها .

**جدول الأنشطة المدرسية :**

حيث يعد جدول يبين توزيع الأنشطة المتنوعة على فصول المدرسة (أو جماعاتها أو أسرها) وأسماء المشرفين عليها وأماكن ممارستها ومواعيدها .

**جدول أوقات الفراغ :**

وهو جدول يبين أوقات فراغ المعلمين بمعنى توزيع الفترات الزمنية التي لا يعملون فيها أثناء أيام الأسبوع ، كل بحسب جدوله ، حيث يمكن الاستفادة من وجودهم إذا اقتضت ذلك ظروف العمل المدرسي ، وهو ما يسمى في العرف المدرسي بجدول الحصص الاضافية (الاحتياطية) موزعة على أيام الأسبوع ، تحسباً لغيات أحد المدرسين أو بعضهم .

**السجلات المدرسية :**

من الأمور التنظيمية لكل مؤسسة أو منظمة ، أن يكون لدى المسئولين فيها ، مجموعة من السجلات التي توضح مسار عملها وما قامت به من تخطيط ، وما تحدثه من تنظيمات لتنفيذه .

على أن عدد السجلات يختلف من مؤسسة إلى أخرى طبقاً لنوعيتها وظروف العمل فيها .

أما السجلات التي ينبغي أن تحتفظ بها الإدارة المدرسية باعتبار المدرسة مؤسسة تعليمية ، فهي متنوعة حيث تشمل تنظيم العمل المدرسي بصفة عامة .

من أهم هذه السجلات :

السجل السنوى للمدرسة :

وهو سجل شامل للعمل المدرسي طوال العام الدراسي ، ومن أهم ما يشتمل عليه :

- مواعيد الاختبارات بأنواعها – مواعيد اجتماعات المجالس المدرسية (التى سبق الحديث عنها) والامتحانات .
- مواعيد تقديم التقارير الشهرية أو الدورية والفصلية والسنوية وكذلك تقديم استمارات الشهادات العامة للمناطق التعليمية أو الإدارات المسئولة عن التعليم .
- مواعيد تنفيذ الأنشطة المدرسية وكذلك الرحلات والزيارات التعليمية .
- مواعيد العطلات الرسمية والموسمية .

## سجل معلمي المدرسة :

ويشمل أسماء المعلمين ومؤهلاتهم الدراسية وتخصصاتهم وبيانات كافية عن تاريخهم الوظيفي ثم عناوينهم الدائمة .

## سجل طلاب المدرسة :

ويشمل أسماء طلاب الصفوف المختلفة وبيانات مدرسية وافية عن كل منهم ثم أسماء أولياء أمورهم ووظائفهم أو أعمالهم وعناوينهم .

## السجل اليومي :

وهو بمثابة تقرير يومي أو وصف تفصيلي لما يجري في اليوم الدراسي ، ومن أهم ما يشمله : الأعمال المدرسية والأنشطة المختلفة وما يتم من مسابقات وما يحدث من مناسبات ،

وكذلك الزيارات التي يقوم بها المسئولون للمدرسة ، وما يطرأ على العمل المدرسي من تعديل أو تغيير .

## سجل حضور معلمي المدرسة :

ويتضمن مواعيد الحضور اليومي للمعلمين وانصرافهم ، وبيانات عن انتظامهم أو تغيب أو انقطاع كل منهم عن العمل إلى جانب بيانات عن اجازاتهم العرضية والمرضية وذلك لمتابعة سير العمل المدرسي وانضباطه .

كذلك ، يمكن لإدارة المدرسة أن تعد سجلات مماثلة للإداريين والفنيين والمستخدمين بالمدرسة .

## سجل حضور طلاب المدرسة :

ويتضمن حضور وانتظام الطلاب أو غيابهم اليومي بالنسبة لكل فصل من فصول المدرسة مع بيان أسباب الغياب وبصفة خاصة الغياب لمدة طويلة – وذلك لمتابعة أثر هذا على التحصيل الدراسي للطلاب وممارستهم للأنشطة المختلفة .

## سجل الامتحانات :

ويشتمل على نتائج الاختبارات الفترية أو الدورية لكل فصل من فصول المدرسة ونتائج امتحانات النقل في نهاية العام لكل صف دراسي ، وكذلك نتائج امتحانات الشهادات العامة للطلاب باعتبار هذه النتائج صورة تقويمية للمستوى العلمي في المدرسة وبموجبها يمكن معرفة مدى التقدم أو القصور في العملية التعليمية والوقوف على أسباب ذلك وفي ضوئها ، يمكن تقويم الجهود أو اعادة النظر في الأساليب والطرائق التعليمية .

## سجل زيارات الموجهين :

وهو خاص بزيارات الموجهين ، التربويين منهم والإداريين والذين يترددون على المدرسة طوال العام الدراسي سواء وفقاً لجداول زمنية أو مرئيات معينة أو كلما اقتضت ظروف العمل ، وفيه يدون الموجهون ملاحظاتهم أو مقترحاتهم وتوجيهاتهم ، كل في مجال تخصصه .

## سجل المبنى المدرسي :

هذا السجل خاص بالمبنى المدرسي حيث يبين فيه ، نوع المبنى (حكومي أو مستأجر) وعدد طوابقه وغرفه ومرافقه وما يحتويه من أثاث ومنقولات ومفروشات ، كذلك يشتمل هذا السجل على ما يوجد بالمدرسة من تجهيزات تعليمية وأدوات أو وسائل إيضاح أو أجهزة علمية إلى غير ذلك مما يستخدم في الأنشطة المدرسية المختلفة وباعتبارها عهدة مستديمة بمعنى أن استخدامها طويل المدى ، على أن تصنف هذه الأشياء بحيث تثبت نوعياتها بمواصفاتها وحالتها التي هي عليها عند تسجيلها وتاريخ وصولها إلى المدرسة ، على أنه ينبغي مراجعة بيانات هذه التجهيزات – على اختلاف أنواعها – وحالتها وما أضيف إليها وما تلف أو نقص منها ، مرة – على الأقل – كل عام دراسي .

أما الأشياء ذات الاستخدام الاستهلاكي المستمر طوال العام الدراسي كأدوات التربية الفنية والطباشير بأنواعه والورق والمنظفات وأدوات النظافة وغير ذلك .. فيمكن ادراجها في سجل خاص بها يطلق عليه "سجل العهدة الاستهلاكية" .

## سجل تسليم الشهادات العامة :

وهو سجل خاص بتسليم الشهادات الدراسية العامة التي تمنحها الدولة في نهاية كل مرحلة تعليمية والتي تصل إلى المدارس عن طريق إدارات التعليم .

وفي هذا السجل ، تدون أسماء الطلاب الذين منحوا الشهادة الدراسية مرتبة ترتيباً أبجدياً وأمام كل اسم رقم مسلسل يفيد تسجيل هذه الشهادة ثم يوضح في السجل اسم المستلم للشهادة سواء كان الطالب نفسه أو ولى أمره وعنوانه وما يؤكد صحة ذلك ثم توقيعه وتاريخ الاستلام .

بالإضافة إلى السجلات التي سبق ذكرها ، هناك سجلات خاصة بالنواحي المالية وما يتبعها من أمور متعلقة بالعمل المدرسي ومتطلباته ، وغالباً ما توكل مسئولية هذه السجلات إلى أعضاء الجهاز الإداري بالمدرسية ، وان كان ذلك لا يعفي مدير المدرسة – باعتباره المسئول الأول عن موقعه – من الإشراف عليها ، ومتابعة أعمال القائمين بها .

والإدارة المدرسية ، من واجباتها اعداد التخطيط الجيد للعمل المدرسي ، ومتابعة التنظيم الذي قامت به من أجل تحقيق أهدافها التربوية والتعليمية .

# مراجع الفصل السابع

١- عرفات عبد العزيز سليمان ، إستراتيجية الإدارة في التعليم ، الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٨ ، ص ١٢٠ .

2- Allan, L., Management & Organization, London, 1958, p.4.

٣- محمد قنصوة وأحمد رشيد ، التنظيم الإداري وتحليل النظم ، ط٢ ، دار الشروق ، جدة ، ١٣٩٧ هـ ، ص ١٠ .

4- Barnard, C.I., The Functions of the Executive, Cambridge, Harvard University Press, 1951, p. 81.

٥- سيد الهواري ، الإدارة : الأصول والأسس العلمية ، مكتبة جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٧٦ ، ص ١٣٨ .

٦- عبد الكريم درويش ، وليلى تكلا ، أصول الإدارة العلمية ، مرجع سابق ، ص ٣٣٧ .

7- Simon, H., Administrative Behaviour, New York, The Macmillan Company, 1957, pp. 102-103.

٨- عرفات عبد العزيز سليمان ، إستراتيجية الإدارة في التعليم ، مرجع سابق ، ص ٢١ .

٩- منصور حسين ومحمد مصطفى زيدان ، سيكلوجية الإدارة المدرسية والإشراف الفني التربوي ، مكتبة غريب ، القاهرة ، ١٩٧٦ ، ص ٩ .

١٠- عبد الكريم درويش وليلى تكلا ، الإدارة العامة ، الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٩ ، ص ٤٩ .

١١- محمد قنصوه وأحمد رشيد ، التنظيم والإدارة ، مرجع سابق ، ص ١٠ .

## الفصل الثامن

* * *
* * *
* * *
* * *
* * *
* * *
* * *
* * *
* * *
* * *
* * *
* * *
* * *

# الإدارة المدرسية والإشراف الفني

## مفهوم الإشراف الفني :

تعددت التعاريف التي تناولت الإشراف الفني في معناه ومبناه ، وإن كـانت جميعها تلتقي عند مفهوم متقارب المعنى .

## من هذه التعاريف :

- "الإشراف الفني ، هو عملية توجيه وتقويم ناقد للعملية التربوية ، والنتيجة الأخيرة للإشراف ، يجب أن يكون تزويد التلاميذ بخدمات تعليمية أحسن" .

( "ماك نمرني" في كتابه "الإشراف التربوي" )

- "الإشراف هو نوع من أنواع النشاط وجه لخدمة المدرسين وإطلاق قدراتهم الكامنة بتذليل ما يعترضها من عقبات ، ومساعدتهم على القيام بواجبهم في صورة أكمل" .

( "ويلز" في كتابه "الإشراف بغية الوصول لدراسة أحسن" )

- "أن المقصود بالإشراف الفني ، هو بيان أوجه النشاط التي تختص أولاً ، ومباشرة بدراسة وتحسين الظروف التي تحيط بالمعلمين ، وبتعلم التلاميذ وغيرهم" .

( "هارولد سبيرن" في كتابه "تحسين الإشراف الفني" )

- وبالإضافة إلى هذه التعاريف ، يمكن توضيح مفهوم الإشراف الفني على النحو التالي : "الإشراف الفني ، خدمة فنية تعاونية تهدف إلى دراسة الظروف التي تؤثر في عمليتي التربية والتعليم ، والعمل على تحسين هذه الظروف بالطريقة التي تكفل لكل تلميذ أن ينمو نمواً مطرداً وفق ما تهدف إليه التربية المنشودة"(١) .

ومن المعلوم ، أن العملية التعليمية التربوية تتأثر بحياة المجتمع وأوضاعه وظروفه ، السياسية والإقتصادية والإجتماعية والإدارية ، ومن ثم فان الإشراف الفني ، (وهو جزء من العملية التعليمية) ويتأثر بتلك الظروف التي تتفاعل وتوجه الحياة في المجتمع ، وبالتالي ، فإن المجتمع الذي تسوده روح الديمقراطية ، تسوده الطمأنينة بين أفراده ، وينعكس ذلك على حركة التعليم .

والمجتمع الذي تخيم عليه الديكتاتورية والاستبداد ، يكون لذلك صداه على حركة التعليم أيضاً .. وهكذا .

كذلك ، فان الاشراف الفني يتأثر بطبيعة المجتمع من حيث ممارسة عمليات الإدارة ، مركزية كانت أو لامركزية أو وسطية .

كما يتأثر بأنماط الإدارة المدرسية وممارساتها بنوعية القائمين عليها من حيث الاهتمام بالنواحي الفنية أو إغفالها أو تلازم اهتمامها بالجانبين الإداري والفني .

كل تلك الأوضاع والعوامل يتأثر بها الإشراف الفني وممارساته في مدارس ومعاهد التعليم العام ، سواء في أساليبه أو في جوهره وواقعه .

## الإشراف الفني في الدول العربية :

"لقد أتى على الدول العربية حين من الدهر ، كان للضغوط السياسية أثرها على العملية التعليمية ، من ذلك ، أنه كان يطلق على الإشراف الفني كلمة "تفتيش" حيث كانت تنطوي هذه الكلمة على معان متعددة من بينها ، معنى التهجم ، ومعنى الأرهاب ، ومعنى سوء الظن وكذلك معنى التجسس بدعوى صالح العمل ، فالمفتش هو عين الوزارة أو الحكومة التي ترى بها نقائص العمل المدرسي ، وأذنها التي تسمع بها كل شئ عنه ، وهذا يقتضي عدم معرفة المدرسة أو أمر اعلامها بزيارة المفتش حتى تتحقق الغاية من الزيارة المفاجئة وهي تصيد الأخطاء في أغلب الأحوال فيما يتعلق بسير العمل وانتظامه وأحوال المعلمين والطلاب ، ومدى تطبيق اللوائح والتعليمات ... الخ .

والتفتيش – في ذاك الوقت – كان متلائماً مع اتجاهات التربية السائدة والسياسة التعليمية التي تتناسب مع تلك الظروف ، فالمعرفة غاية في حد ذاتها وتلقي العلم من ضرورات الحياة ، والحرص على حسن سير العمل في شئ من الرقابة الصارمة ، مطلوب في نظر المسئولين ، ومن ثم فأموره متوافقة مع الفلسفة التربوية التي تنتهجها الدول آنذاك .

ثم ظهرت كلمة "توجيه" على المسرح التربوي وأصبحت تعني متابعة العمل المدرسي بأسلوب أكثر اعتدالاً وأقل خشونة مما كان متبعاً من قبل ، كما أصبحت تعني "التصحيح" وليس "التجريح" ، والإرشاد بدلاً من تصيد الأخطاء ، والنصح بدلاً من العقاب والمباغته .

ثم عقدت المؤتمرات والندوات لمناقشة مسائل التوجيه وأساليبه والتأكيد على اسهامه في تحسين العملية التعليمية ، وكان ذلك عندما انتصف القرن العشرون الحالي ، ثم تتابعت الخطوات الاصلاحية في عملية التوجيه الفني .

وعندما تخلصت الشعوب العربية من ربقة الإستعمار بصوره المتنوعة وبقايا الماضي ورواسبه في العملية التعليمية ، أعادت حكوماتها النظر فيما تقدمه لابنائها الطلاب من علم وتعليم ومناهج بمحتواها وأساليبها وطرائقها ، ومن بينها عملية التوجيه أو الإشراف الفني

فأحدثت بعض التغيرات وأدخلت بعض التعديلات لتتلاءم مع مستجدات الحياة التي ينعم بها الوطن العربي وحرية شعوبه .

وعندما خطى العالم خطوات واسعة في العصر الحاضر شملت عمليات التربية والتعليم ، وأصبحت العملية التربوية على جانب كبير من الأهمية وأدرك هذا ، كل من المربين وأولياء الأمور وحرص المسئولون في وزارات التربية والتعليم على أهمية التوجيه التربوي والإشراف الفني بغية توجيه الطلاب توجيهاً علمياً سليماً ، وتحسين أداء المعلمين والارتفاع بمستوى العملية التعليمية .

على أن كلمة "التوجيه" - كما يرى بعض المربين - تعني توجيه الطلاب وارشادهم إلى ما يتناسب مع قدراتهم العلمية وميولهم ورغباتهم في حياتهم الدراسية والعملية .

بينما تعني كلمة "الإشراف" الاهتمام بأداء المعلمين لعملهم ومتابعة ما يقدمون لتلاميذهم .

وعلى أية حال ، فلكل وجهة هو موليها في التعبير عما يريد .

والرأى عندنا ، أن نطلق تعبير "الإشراف الفني" على محتوى عمليتى التوجيه والمتابعة الفنية التربوية بشقيها ، المعلم والتلميذ مع اعطاء وزن أكبر لعمل المعلم .

## أهداف الإشراف الفني :

من أبرز ما يهدف إليه الإشراف الفني ، ما يلي :

١- الارتفاع بمستوى أداء المعلم ومعاونته على النمو العلمي والمهني .

٢- تقديم الخبرات الناجحة ومعالجة الأخطاء في الأداء .

٣- تقويم عمل المعلم في مجال تخصصه .

٤- العمل على تطوير العملية التعليمية .

ولعل تحقيق هذه الأهداف يقتضي أن تكون لدى المشرف الفني ومن يضطلع بمهام الإشراف الفني ، الخبرة الكافية والكفاءة الفنية بالاضافة إلى المؤهلات الدراسية التي تتناسب مع ما يقوم به من عمل إلى جانب تمتعه بالصفات الشخصية التي تمكنه من أداء عمله بنجاح والتي من بينها(٢) : سعة الأفق ، والاطلاع الواسع ، والتفتح الذهني ، والنضج الفكري ثم

تقديره لمشاعر الآخرين وقدرته على الاقناع والقدرة على كسب احترام العاملين معه وثقتهم فيه .

## أساليب الإشراف الفني :

تتعدد أساليب الإشراف الفني وتتنوع طبقاً لطبيعة العمل وظروفه والغاية منه . ومن هذه الأساليب ، ما يأتي :

١- الزيارة الميدانية للمعلمين في فصولهم .

٢- المداولات الإشرافية بين المشرف الفني والمعلم .

٣- الاجتماعات الدورية ، وقد تكون فردية أو جماعية .

٤- القاء الدروس النموذجية .

٥- عقد الندوات الفنية .

٦- الملاحظات والتعليمات .

٧- المقترحات والتقارير .

٨- عرض الأفلام التعليمية .

٩- العروض العملية .

١٠- القاء المحاضرات .

١١- البرامج التوضيحية والتكميلية والتجديدية .

ولكل من تلك الأساليب فعاليتها في تحقيق أهداف الإشراف الفني .

## أنماط الإشراف الفني :

للإشراف الفني أنماطه المتعددة ومسمياتها المتنوعة ، ومن أهم هذه الأنماط ، ما يلي :

### (أ) الإشراف بهدف التصحيح :

وهو ما يتم من أجل تصحيح خطأ أو بعض الأخطاء في طرق التدريس أو شرح الدرس أو عرض الوسيلة التعليمية أو ممارسة أحد الأنشطة .

### (ب) الإشراف بهدف الوقاية :

وهو ما يتم من أجل محاولة منع وقوع خطأ قد يتعرض له المعلم ، ويكون ذلك من خلال تعرف المشرف الفني – بخبرته – على المجالات التي يمكن أن يحدث فيها الخطأ ومن ثم يتداركها وينبه اليها .

### (جـ) الإشراف بهدف البناء :

وهو ما يتم من أجل بناء أو تكوين مهارات لدى المعلم ليمارسها أثناء تأدية عمله التربوي داخل فصول الدراسة أو خارجها .

### (د) الإشراف بهدف الابتكار :

وهو ما يتم من أجل التجديد في العملية التعليمية وابتكار طرائق تثري المجال التربوي ، وهذا يتوقف على سعة أفق المشرف الفني والتسجابته لما تتمخض عنه الأبحاث التربوية والنفسية ، وبالتالي حفز المعلمين على الإبداع والابتكار في مجال عملهم .

### وظيفة الإشراف الفني :

ويمكن إيضاح أهم هذه الوظائف على النحو التالي :

للإشراف الفني وظائفه ومهامه ، ومن خلالها تتحقق أهدافه ومراميه .

أولاً : معاونة المعلم في تفهم عمله ومهام وظيفته باعتبار أن التدريس هو العمل الأساسي للمعلم .

ثانيا : تبصير المعلم بأساليب التدريس المناسبة والوسائل السمعية والبصرية المعينة والفعالة في عملية التدريس .

ثالثاً : مساعدة المعلم على الاهتمام بالأنشطة المصاحبة للمادة وكذلك الأنشطة اللاصفية .

رابعاً : توضيح أهداف المادة الدراسية بالاضافة الى الأهداف التربوية العامة للمرحلة التعليمية ثم ايضاح مكانة المادة الدراسية بين بقية المواد وأهمية الربط بينها لتكامل خبرات التلاميذ .

خامساً : العمل على الإرتفاع بمستوى الأداء في مادة التدريس والعمل على حل ما قد يوجد من مشكلات تعوق التقدم فيها والتغلب على الصعوبات التي تعترض العطاء الجيد .

سادساً : تقديم الخبرات المناسبة ونقل التجارب الناجحة والعمل على تبادلها بين المعلمين مع حفزهم على بذل الجهد على الابتكار والتجديد .

سابعاً : معاونة المعلم على تفهم مشكلات تلاميذه العلمية والدراسية والنفسية ، ومعاونتهم على النمو المتكامل واعدادهم لحياة مستقبلية ناجحة .

ثامناً : تبصير المعلم بوسائل التقويم السليم لعمله ولتلاميذه حتى تتحقق الغاية من عمل المعلم .

تاسعاً : محاولة اكتشاف المواهب لدى المعلمين والوقوف على استعدادتهم ومحاولة تشجيعهم للافادة منها في مجال العمل ، وكذلك معرفة نوعيات المعلمين من حيث القوة أو الضعف والتجديد أو الجمود لاستخدام أساليب التقويم الملائمة .

عاشراً : التنسيق بين أعمال التنافس الشريف وكذلك العمل على الالتزام بأخلاقيات المهنة ، والعمل على تعميق الانتماء إليها والترغيب فيها .

حادي عشر : تشجيع المعلم على نموه المهني والعلمي وتشجيعه على الاطلاع المستمر ، والوقوف على الجديد في مجال تخصصه .

ثاني عشر : أن يقدم المشرف الفني ما يراه من مقترحات مناسبة في ضوء ما يلمسه من مواقف تعليمية بحيث لا تثقل كاهل المعلم أو تلاميذه في شخصه أو تعوق نشاطه أو تقلل من تحمسه واقباله على العمل .

ثالث عشر : أن يضرب المشرف الفني المثل الأعلى في حسن التعامل والقدوة الحسنة في القيادة التربوية والتوجيه السليم[٣] .

### مدير المدرسة والإشراف الفني :

تقتضي طبيعة عمل مدير المدرسة ، الإشراف على النواحي الفنية والتعليمية في مدرسته الى جانب اضطلاعه بالنواحي الإدارية المتشعبة .

ففي المدرسة ، يعمل المعلمون ، وتجري الاختبارات وتمارس الأنشطة ، وبها توجد المختبرات والمكتبة المدرسية كما تقدم البرامج المختلفة .. وهذه كلها من متطلبات العمل الفني لمدير المدرسة .

وهنا ، ينبغي أن نشير إلى ضرورة وجود التعاون بين مدير المدرسة كموجه مقيم وبين الموجه أو المشرف الفني المتخصص ، فكلاهما متمم للآخر ، وعمل كل منهما يكمل

عمل الآخر في سبيل نجاح العملية التعليمية ، من أجل الوصول بالعمل التربوي إلى أقصى درجات النجاح كلما أمكن ذلك فالعلاقة بين المدرسة وبين المعلمين عامل هام يؤثر في الجو الإجتماعي بالمدرسة ذلك أنه إذا نظر إلى وظيفته في حدود ما كانت تدل عليه من قبل كلمة "مفتش" من معنى أى البحث عن مواطن الضعف ، وتصيد الأخطاء والأخذ بالشبهات ومحاسبة المعلمين على كل كبيرة وصغيرة ثم ما يتصل بهذا من زيارات قليلة خاطفة وكتابة تقارير تمس مصيرهم ونزعة للسيطرة والديكتاتورية .. اذا نظر المدير الى وظيفته هكذا ، فمن الطبيعي أن يترتب على ذلك ، شيوع الخوف والكراهية ، والرياء والتملق والتصنع له وللسلطات التي يمثلها مما ينتقل أثره الضار إلى التلاميذ أنفسهم .

ويمكننا أن نحكم على سلامة العلاقات بين مدير المدرسة والمعلمين ، يوم نرى المدير يقوم بتوجيه معلميه على نحو يمكن كل فرد في المدرسة بما فيهم هو نفسه – من القيام بعمله وفق قدراته في تناسق وانسجام ، فيكون الجميع بمثابة أعضاء الجسم ، لكل عضو وظيفته التي يقوم بها ، وهو في الوقت نفسه يعاون بقية الأعضاء على أداء وظائفها(٤) .

## مدير المدرسة كمشرف فني مقيم :

المشرف الفني ، رائد لمعلميه ، وهو موجه لجهودهم وطرائقهم في التدريس ، فهو معلم المعلمين ، وهو أيضاً قائد تربوي ، ينبغي أن ينظر إلى المعلمين كزملاء له في المهنة ، ويعاونهم في حل المشكلات التعليمية التي تواجههم . ومدير المدرسة ، ينبغي أن تتوفر فيه هذه الصفات وتؤكدها الممارسة .

### ومن الجوانب التطبيقية لهذه الصفات ما يأتي :

١- الالمام التام بطبيعة المرحلة التعليمية التي يعمل بها وخصائصها وأهدافها .

٢- ادراك كامل لواقع العملية التربوية داخل مدرسته وظروف العمل بها .

٣- معرفة الطرق العامة للتدريس واجادة الطرق الخاصة لمادة تخصصه وهو معلم .

٤- معرفة الفروق الفردية بين معلمي مدرسته حتى يمكنه توجيههم .

٥- العمل على توثيق الروابط الأخوية بينه وبين المعلمين وبينهم بعضهم البعض .

٦- معاونة المعلمين على النمو العلمي والمهني واتاحة الفرص أمامهم لذلك ، كلما أمكن .

٧- احترام وجهات نظر المعلمين وتشجيعهم على التعبير عن آرائهم ، وتقدير مشاعرهم ورفع روحهم المعنوية .

٨- التعاون مع المشرف الفني المتخصص في توجيه المعلم وتقويمه بموضوعية ، ودون تعسف أو تحامل أو مجاملة على حساب العمل .

٩- محاولة الأخذ بيد المعلم المتعثر وتوجيه المعلم حديث التخرج وكذلك تشجيع المعلم المجد في عمله ، وذلك بالأسلوب الذي يراه مناسباً لكل منهم دون أثارة غضب أو إيجاد حزازات أو مشاحنات بين الزملاء في المدرسة .

١٠- البعد عن الغرور والتعالي على زملائه المعلمين ، ومحاولة افادتهم من خبراته السابقة .

وبعد ، فان المعلم في عمله يحتاج إلى التجديد المستمر والاطلاع الدائم ، والتغيير الذى يتوافق مع المستجدات التربوية وما تتوصل إليه الأبحاث وما توصي به المؤتمرات وما يقترحه المتخصصون في مجال التربية وعلم النفس ومجال الاشراف الفني .

على أنه يمكن اعتبار الاشراف الفني ، المدرسة الثانية للمعلم ومدير المدرسة يعتبر أحد أساتذة هذه المدرسة التي تعتبر من ضروريات العملية التعليمية وهنا ، لا تفوتنا الاشارة إلى أن هناك نوعيات من المعلمين قد يوجد في المدرسة الواحدة مجموعة متباينة منهم ، حيث يوجد ، المعلم المسجد ، والمعلم ذو الخبرة ، والمعلم المتقدم في السن ، والمعلم شديد الحساسية ، والمعلم المغرور ، والمعلم القلق ، والمعلم العنيد ، والمعلم الكسول ، والمعلم المتذمر .. الخ ، وعلى مدير المدرسة يقع عبء ممارسة الاشراف الفني بالأسلوب الذي يتلاءم مع كل منهم .

## الإشراف الفني مساهمة تربوية :

في نهاية حديثنا عن الاشراف الفني ، نعود فنؤكد أن الاشراف الفني عمل تربوي هام ومساهمة تربوية فعالة تقوم على أساس المشاركة بين المشرف الفني والمعلم .

المشرف الفني من حيث علمة وخبراته ومهاراته الفنية والمبتكرة ومعلوماته المتجددة .

والمعلم من حيث اجادته لمادة تخصصه وادراكه لطرق التدريس الناجحة والتي تتناسب مع مادته وتلاميذه ثم مدى تعاونه مع زملائه وادارة المدرسة في مهام العمل المدرسي .

ومن البديهي ، أن كل ذلك يقتضي وجود التعاون بين العاملين في العملية التعليمية ، سواء المعلم أو الموجه أو مدير المدرسة ، فجميعهم أطراف فيها وبثلاثتهم تكتمل فعاليتها .

والجدير بالذكر أن من يقوم بالتوجيه أو الإشراف الفني ، سواء كان موجهاً متخصصاً أو مديراً لمدرسة ، ينبغي أن يتصف بما يأتي :

- الادراك السليم لطبيعة المهنة وحبه لها .
- الفهم الجيد للأهداف التربوية .
- القدرة على التوجيه الرشيد .
- الاقناع المبنى على العلم .
- الرغبة في النمو العلمي والتزود بالجديد .
- معرفة الخصائص النفسية والعقلية للطلاب .
- سعة الأفق وكثرة الاطلاع .
- الصبر والمثابرة على العمل والتعامل الجيد .

# مراجع الفصل الثامن

١- محمد سليمان شعلان وآخرون ، الإدارة المدرسية والإشراف الفني ، الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٦٩ ، ص ٥١ .

٢- وهيب سمعان ومحمد منير مرسي ، الإدارة المدرسية الحديثة ، ط٢ ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٧٩ ، ص ١٨٦ .

٣- محمد حامد الأفندى ، الإشراف التربوي ، ط٣ ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٨١ ، ص ٨ .

٤- أبو الفتوح رضوان وآخرون ، المدرس في المدرسة والمجتمع ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٣ ، ص ٢٤٠ .

# الفصل التاسع

* * *

* * *

* * *

* * *

* * *

* * *

* * *

* * *

* * *

* * *

* * *

* * *

* * *

# الإدارة المدرسية والنشاط المدرسي

## مُقدمة :

قبل أن تدعو التربية الحديثة إلى الإهتمام بالنشاط المدرسي ، سبق الإسلام إلى هـذه الدعوة منذ مئات السنين ، حيث أهتم برعاية النشء ، ودعا إلى العناية بالنفس البشرية ، خلقياً وجسمياً واجتماعياً – الى جانب العناية بالناحية العقلية المعرفية – وذلك بالوسائل الجيدة والمناسبة فقد كان ولاة المسلمين – منذ العصور الأولى للإسلام – يولون اهتمامهم تربية النشء والإهتمام بأجسامهم وقدراتهم ، ويعملون على صقل مواهبهم ، وكانوا يعدون لذلك الأماكن التي تجري فيها التدريبات والمسابقات ، ويشجعون الشباب . على ذلك كما كانوا يخصصون الجوائز والهبات للمتفوقين .

جاء في الحديث الشريف : (المؤمن القوي خير وأحب إلى ا لله من المؤمن الضعيف)

وفي هذا ، إشارة إلى الاهتمام بصحة البدن والعناية به .

وفى القول المأثور : "علموا أولادكم السباحة والرماية وركوب الخيل ورووهم ما حسن من الشعر" .

وفى هذا ، دعوة إلى الاهتمام بالأمور التي تفيد النشء وتكسبهم العديد من المهارات .

كما حرص الإسلام على ضرورة الاهتمام بالمجتمع الذي يعيش فيه الإنسان حتى يتحقق الترابط والتكافل الإجتماعي ويسود التعاون والوئام بين الناس ، وفي قول الرسول صلى ا لله عليه وسلم ما يفيد ذلك : (من لا يهتم بأمور المسلمين فليس منهم) .

لذلك ، نلمس هذا – بوضوح – في آراء كثير من علماء الإسلام من أمثال "ابن تيمية" وغيره من المفكرين المسلمين[١] .

واذا رجعنا إلى العصور القديمة ، نجد أن كثيراً من الشعوب اهتمت بتنشئة أبنائها بدنياً وثقافياً سواء في صغرهم ، أو فى صباهم أو في شبابهم ، رغبة في اعدادهم لحياة تتطلبها ظروف مجتمعاتهم .

وعندما وجدت المدارس وكثرت المؤسسات التعليمية ، تكررت – على مر العصور – المناداة بأهمية النشاط للتلاميذ وضرورة ملازمته للمنهج المدرسي باعتباره من مستلزمات العملية التربوية .

ثم ارتفعت صيحات الاهتمام بالنشاط المدرسي في العصور الحديثة ، ولكل منها مبرراتها وطرائقها في الأخذ به ، فقد دعا "جان جاك روسو" (١٧١٢–١٧٧٨م) إلى

ضرورة العناية بتربية الأطفال واكتشاف قدراتهم وتنمية مواهبهم ، وروج لهذا الاتجاه ودعمه "فروبل" (١٧٨١–١٨٥٢م) ثم أكده "جون ديوى" (١٨٥٩–١٩٥٢م) الذي ارتبط اسمه بالفلسفة التربوية التقدمية ، حيث يقول :

"أن الطفل هو نقطة البداية والوسط والنهاية في العملية التعليمية ، فتطوره ونموه يجب أن يكونا هدفنا الأسمى" (٢) .

ولعنا نلمس بوضوح – من خلال وسائل الاتصال بين الشعوب وما لدينا من معلومات مدى اهتمام الدول في عالمنا المعاصر بنشاط أبنائها في مختلف مراحل التعليم .

## النظرة إلى النشاط المدرسي :

تطورت النظرة إلى النشاط تبعاً للرؤية السائدة إلى المدرسة ووظيفتها ثم ما أسفرت عنه الأبحاث التربوية والنفسية في هذا المجال ، ويمكن إيضاح ذلك – بإيجاز على النحو التالي :

### ( أ ) نظرة قديمة محدودة :

وقد لازمت مراحل التعليم في كثير من بلاد العالم ، وتركزت فيما يأتي :

- الاهتمام بالفصل والمادة الدراسية وبالتالي تقديم المعلومات وحشو أذهان التلاميذ .
- التركيز على الناحية العقلية المعرفية وما يتبعها من الحفظ والاسترجاع .
- اضطلاع المعلم بالجانب الأكبر في العملية التعليمية .
- الاستماع والاستيعاب من جانب التلميذ أو المناقشة في أحسن الأحوال .

وقد سيطرت هذه النظرة المحدودة على الحياة المدرسية زمناً طويلاً .

### ( ب ) نظرة حديثة متطرفة :

وقد بدأت هذه النظرة منذ أن نشطت الأبحاث التربوية والنفسية وتعددت في هذا المجال وأكدت أهمية النشاط وفعاليته ، وتتركز هذه النظرة فيما يأتي :

- عدم الاقتصار على المادة الدراسية والناحية التعليمية النظرية في المدارس .
- الاهتمام بالجوانب العقلية والنفسية والجسمية والخلقية والإجتماعية للتلاميذ .
- الاهتمام بخصائص نمو التلاميذ وكيفية تعلمهم واكتسابهم للخبرات المتنوعة .

- مراعاة ميول ورغبات التلميذ وتلبية حاجاته واشباعها .
- جعل النشاط المدرسي للتلميذ منطلقاً أساسياً للحياة المدرسية .

ولكن ما يؤخذ على هذه النظرة الحديثة ، ما يأتي :

- الاغراق في النشاط وكثرة الاهتمام به والتطرف فيه .
- جعل رغبات التلميذ وميوله ونشاطه في المرتبة الأولى .
- التقليل من أهمية المواد الدراسية وجعلها في المرتبة الثانوية .
- التركيز على ايجابية التلميذ في التعليم والتعلم مع سلبية المعلم في الموقف التعليمي .
- عدم الإهتمام بالحدود التقليدية للعملية التعليمية كالفصل والمقعد والسبورة والكتاب والحصة والجرس .. الخ .

**( جـ ) نظرة وسطية معتدلة :**

كان من نتائج المغالاة في النشاط المدرسي ، واغفال المادة الدراسية إغفالاً كبيراً ، وكرد فعل لما جرى على الساحة التربوية ، أن ظهر فريق ثالث من المربين يحاول الجمع بين مزايا النظريتين السابقتين ، الأولى بمغالاتها وتركيزها على المادة الدراسية واغفال جوانب شخصية التلميذ ، والثانية بشططها ومبالغتها في الاهتمام بالنشاط المدرسي وميول التلاميذ ورغباتهم ، حيث حاول هذا الفريق التخفيف من حدة النشاط مع اختيار المواد الدراسية المناسبة للتلاميذ أي التوفيق بين الأنشطة المدرسية والدراسة الأكاديمية بما يتلاءم وطبيعة التلميذ .

وقد تركزت هذه النظرة فيما يأتي :

- التنسيق بين المادة والنشاط أي بين الناحية التعليمية المعرفية وبين نشاط التلميذ وحاجاته ورغباته .
- محاولة تكيف التلميذ مع المادة الدراسية إلى جان بتكيفه مع البيئة التي يعيش فيها وذلك من خلال تمرسه لأنشطة مشابهة أو مماثلة لما يكون في البيئة .
- اعتبار المدرسة عاملاً هاماً وقوياً في توجيه قدرات التلميذ وميوله إلى جانب المنزل والمجتمع اللذين يعيش فيهما ويتأثر بهما .
- توجيه ميول التلميذ ورغباته الوجهة الاجتماعية السليمة ، فهو ليس مجرد شعلة من النشاط أو مستودع لتخزين المعلومات ، ولكنه عضو في جماعة بشرية ، لهم غايات

مشـتركة ، ومـن الأفضـل عـدم الاغـراق في النشـاط او تـرك الحبـل علـى الغـارب في ممارسته .

وقد لقيت هذه النظرة ( الوسطية ) تقبل كثير من المربين والمعلمين باعتبارهـا تجمـع بين الاهتمام بالمادة التعليمية والاهتمام بالنشاط المدرسي ، وفي هذا توازن بين جـانبي العمليـة التعليمية التربوية التي تسعى المدرسة إلى تحقيق أهدافها ومراميها .

## النشاط المدرسي والمنهج :

لقد تنوع النشاط المدرسي بتنوع مفهومه ومجالاته وأهدافـه ، فحينمـا كـان يهـدف إلى العناية بالجسـم واللياقـة البدنيـة ومـا يتبـع ذلـك مـن التدريبـات والألعـاب . والمباريـات الرياضية التي تتم خارج فصول الدراسة ، كان يطلق عليه "نشاط رياضي" .

وعندما شمل الى جانب المهـارات الحركيـة والتمـارين البدنيـة – أنواعـاً أخـرى مـن المناشط التي يميـل إليهـا النـشء أو تسـتهوي نفوسـهم أو تشـبع رغبـاتهم – تعـددت مفـاهيم النشاط ومسمياته ، فـالى جـانب النشـاط الريـاضي ، هنـاك النشـاط الثقـافي والنشـاط الفـني والنشاط الإجتماعي .. وهكذا .

ومن ثم ، وجدت لتلك الأنواع ، جماعات أو جمعيـات أو فـرق أو شـعب أو أنديـة إلى غير ذلك من المسميات التي يندرج تحتها النشاط والتي يقبل عليها الطلاب ، كـل حسـب ميوله وقدراته .

هـذا ، بالنسبة للنشـاط المدرسـي – بصفـة عامـة – أمـا مـن حيـث صلتـه بـالمنهج المدرسي ، فقد كان النشاط يمارس بعيداً عن المنهج عندما كانت المواد الدراسية منفصلـة عـن النشاط ، وكان مفهوم المنهج قاصراً على المقررات الدراسية وما تحويه الكتب .

ولما تطور مفهـوم المنهـج وأصبـح يشـمل الحيـاة المدرسية بجميـع مكوناتهـا ، صـار النشـاط ركيـزة هامـة مـن ركـائز المنهـج ، يصحبـه في التنفيـذ فيوضـح مفاهيمـه ، ويثبـت معلوماته ، ويبرز أهميته ويؤكد فعاليته ، وذلك من خلال ممارساته الصفية وغير الصفية ، أى ما يتم منها داخل حجرات الدراسة وصفوفها ، وما يصاحب تنفيذ المادة الدراسية ، وكذلـك ما يتم منها خارجها ويسهم في تكوين شخصية النشئ تكويناً متكاملاً .

وبالتالي ، فإنه يمكننا تعريف النشاط المدرسي بأنه :

"تلك البرامج أو المجالات المتعددة والمتنوعة التي تعدها المدرسة والتي تتكامل مع المنهج المدرسي ويقبل عليها النشىء (الطلاب) بشغف ورغبة ، وتسهم في اعدادهم اعداداً متكامل الجوانب" .

وسواء كان النشاط داخل المدرسة ، في الفصول والمختبرات والأفنية والملاعب وفي النادي المدرسي وفي المصلى أم خارج المدرسة ، في المعسكرات الكشفية والمخيمات الخلوية وفي الرحلات العلمية أو خدمة البيئة .

وسواء تمثل النشاط في اخراج صحيفة مدرسية أو كلمة اذاعية أو تمثيل رواية تاريخية أو تعلم النسخ على الآلة الكاتبة أو الاشتراك في أسبوع المساجد أو أسبوع المرور وأسبوع الشجرة وأسبوع النظافة أم المشاركة في التوعية الدينية أو التوعية الصحية لأبناء الحي والمجتمع المحلي .. الخ ، فكل ذلك يمثل وحدة متكاملة للنشاط(٣) الهدف منها ، اشباع رغبات الطلاب ، وصقل مواهبهم ، وخدمة مجتمعهم الذي يعيشون فيه ويعملون للعمل من أجل تقدمه في مستقبل حياتهم .

ذلك ، أن المدرسة مؤسسة اجتماعية ، أوجدها للمجتمع لخدمة نفسه من خلال اعداد أبنائها للحياة ، ثقافياً وفكرياً ونفسياً وخلقياً وجسمياً واجتماعياً عن طريق اكسابهم الخبرات والمهارات والاتجاهات التي تساعدهم على التكيف الفعال في مواقف حياتهم .

وتتخذ المدرسة في تحقيق هذا ، وسائلها الفعالة ، ومن أهم هذه الوسائل ، المنهج المدرسي والنشاط جانب هام من جوانب المنهج باعتباره متمماً له ، ومؤكداً لمحتواه وباعتباره تمثيلاً واقعياً للعملية التربوية التي يتفاعل معها التلميذ وتهدف إلى صقل مواهبه وتعدد مهاراته وتنمية اتجاهاته بطريقة سليمة ومرغوب فيها من الناحية الاجتماعية ، بالاضافة إلى تمتعه بالثقة بالنفس وبالحرية الموجهة .

## أهمية النشاط المدرسي :

النشاط المدرسي ، مجال تربوي ، تستطيع ادارة المدرسة القيام بدور هام في تنفيذه وممارسته ، وهذا ، يتوقف على قدر اهتمامها به وإيمانها بفعاليته وجدواه بالاضافة إلى ما يكون لديها من امكانيات .

*ويمكن ابراز أهمية النشاط المدرسي ، على النحو التالي :*

- أنه يعتبر مجالاً للكشف عن ميول التلاميذ ورغباتهم ، ومن ثم فانه وسيلة لاشباع حاجاتهم وصقل مواهبهم .

- أنه مجال لتزويد التلاميذ بالمهارات والخبرات الاجتماعية والخلقية مثل : التعاون وتحمل المسئولية ، والقيادة والتبعية واحترام الآخرين .. الخ .
- انه مجال للتغلب على المشكلات النفسية والسلوكية عند بعض التلاميذ مثل : الانطواء أو الانزواء والميل للتمرد والجنوح إلى الشغب والضيق بالجو المدرسي ... الخ .
- انه مجال لاكساب التلاميذ كثيراً من الصفات مثل : الانضباط وضبط النفس - التفكير السليم والمنظم ، القدرة على مواجهة المواقف التعليمية المختلفة - احترام العمل اليدوى .... الخ .
- أنه وسيلة هامة تعين في التوجيه التعليمي والمهني ، علاوة على أنه من وسائل تثبيت المعلومات وتنمية شخصية التلاميذ .
- أنه وسيلة لدفع السأم والملل والرتابة التي يتعرض لها العمل المدرسي اليومي ، سواء بالنسبة للمعلمين أو للطلاب مما يضفي على الحياة المدرسية جواً من الترويح والتجديد .
- أنه مجال حيوي لاتاحة الفرص لمشاركة الطلاب في الحياة الاجتماعية وتدريبهم على ممارساتها ، وذلك من خلال مواقف تعليمية شبيهة بمواقف الحياة (خارج المدرسة) أو مماثلة لها .
- أنه مجال جيد لاستثمار أوقات الفراغ لدى التلاميذ بما يتفق وميولهم وقدراتهم .
- أنه مجال لتبادل الخدمات والتعاون بين المدرسة والبيئة المحلية بما يعود عليهما بالنفع بالاضافة إلى أنه مجال لتدريب الطلاب على أساليب الخدمة العامة في مجتمعهم .

## كيف تعد ادارة المدرسة للنشاط :

ليس المقصود هنا ، أن يقوم مدير المدرسة بمفرده بأعداد برنامج النشاط ، ولكنه باعتباره في مقدمة المسئولين عن مدرسته ، فان التخطيط للأنشطة ومتابعة تنفيذها والإشراف عليها يعتبر من مسئولياته الإدارية والفنية ، فإلى جانب مدير المدرسة ، هناك المعلمون ورواد الفصول والطلاب وكذلك المهتمون من الآباء وأولياء الأمور وغيرهم في المجتمع المحلي ممن قد يسهمون بطريق مباشر أو غير مباشر في الاعداد للنشاط والتخطيط له ، ومن ثم ينبغي توافر ما يأتي :

١- وجود التعاون المتناسق بين آراء وجهود القائمين على تخطيط وتنفيذ النشاط ، وأن تسود بينهم روح الفريق أو الأسرة الواحدة .

٢- الروح الديمقراطية ونظام الشورى الذي يعبر بصدق عن سياسة المدرسة وفلسفتها التربوية ويحقق الغاية منها .

٣- الإيمان الكامل بأهمية النشاط والاقتناع بصلته الوثيقة بالمنهج المدرسي بل وتكامله معه كمحتوى وأهداف .

٤- التنظيم السليم وفقاً لجدول زمني يتناسب مع طبيعة العمل المدرسي ويعمل على نجاحه .

٥- التوزيع العادل وتكافؤ الفرص في مجالات النشاط ، سواء بالنسبة للقائمين عليه أو بالنسبة للطلاب .

ونود الإشارة إلى أنه يجدر بأدارة المدرسة – عند بدء كل عام دراسي – أن تشرح لأبنائها أهمية النشاط المدرسي ووسائله وأنواعه وأهدافه والتعريف بجدواه بالنسبة لهم ولحاجاتهم المستقبلية في المجتمع كما توضح لهم صلته الوثيقة بمناهجهم ومقرراتهم الدراسية ودعمه للعملية التعليمية التربوية بالإضافة إلى ما تتضمنه الأنشطة المختلفة من نفع ومتعة وتسلية وترويح وترفيه ، على أن يكون ذلك في اجتماع عام يضم طلاب المدرسة ومعلميها ، وفريقاً من أولياء أمور الطلاب .

ثم يبرز أمامنا السؤال التالي : كيف تنظم المدرسة النشاط ؟

الواقع أن هذا التنظيم يختلف في طبيعته وهيكله – من مدرسة إلى أخرى ، وفقاً لظروفها وامكاناتها البشرية والمادية وكذلك تجهيزاتها التربوية ، فهناك مدير يتحمل مسئولية إدارة النشاط كاملة بعد أن يقوم بتوزيع الاختصاصات والمهام على أعضاء الهيئة التدريسية ، كل بحسب تخصصه واهتماماته .

وهناك من يعهد بالاشراف العام على الأنشطة لأحد المهتمين بها كوكيل المدرسة أو أحد وكلائها أو نائب المدير أو أقدم المدرسين أو أكثرهم اهتماماً وحماساً للنشاط ، وذلك بعد توزيع العمل في مجالات الأنشطة المختلفة ، على أن يقوم المدير بالمتابعة من حين لآخر .

وهناك مدارس يتولى الإشراف على النشاط بها ، لجنة يشرف المدير على اختيارها من بين أعضاء هيئة التدريس والمشرف الإجتماعي إلى جانب أحد الآباء أو أولياء أمور الطلاب يختار بالتناوب كل فترة زمنية بالإضافة إلى ممثل لطلاب المدرسة يختار بالتناوب أيضاً ، ويكون لهذه اللجنة مشرف أو رئيس مهمته التنسيق والمتابعة للأنشطة المختلفة .

وهكذا ، ينظم النشاط في ضوء ظروف كل مدرسة على أنه مهما تنوعت الكيفية التي يتم بها هذا التنظيم فانه ينبغي مراعاة الاعتبارات التالية كمعايير للنشاط أو ضوابط :

أولاً : وضوح الهدف من النشاط وذلك بالنسبة للطلاب وللقائمين على النشاط .

ثانياً : اشتراك الطلاب في التخطيط للنشاط وتحديد أهدافه وبطبيعة الحال في تنفيذه.

ثالثاً : التنوع في الأنشطة بحيث تتاح الفرصة أمام الطلاب لإشباع ميولهم وتنمية جوانب شخصياتهم .

رابعاً : محاولة الربط – كلما أمكن – بين النشاط والدراسة الأكاديمية واعتبارهما وجهين لعملة واحدة .

خامساً : الملاحظة الدقيقة والمستمرة أثناء تنفيذ النشاط كنوع من المتابعة والإفادة من ذلك .

سادساً : معرفة أثر ممارسة الأنشطة وما أحدثته لدى التلاميذ من تغيير أو تجديد أو نمو أو تقدم مع مراعاة الفروق الفردية بينهم .

سابعاً : أن يقاس النشاط بقدر ما حققه من القيم التربوية عند التلاميذ(٤) .

ثامناً : عدم المبالغة أو الإفراط في تقدير قيمة النشاط أو التقليل من شأنه أي لا إفراط ولا تفريط .

تاسعاً : توثيق صلة الطلاب ببيئاتهم والإفادة من نشاطهم في خدمتها من خلال تعرفهم على ظروفها والإسهام في حل مشكلاتها .

عاشراً : التوجيه السليم للطلاب من قبل الإدارة المدرسية والمدرسين والمشرفين على النشاط .

## بعض تنظيمات النشاط المدرسي :

يمكن أن يتم النشاط المدرسي عن طريق تنظيمات عديدة ، لكل منها مزاياها ، ومن أهم هذه التنظيمات ، ما يأتي :

( أ ) النشاط عن طريق الجماعات أو الجمعيات .

( ب ) النشاط عن طريق الفصل .

( جـ ) النشاط عن طريق الصف .

( د ) النشاط عن طريق الأسرة .

وفيما يلى ، نورد نبذة موجزة عن كل منها :

## نشاط الجماعات أو الجمعيات :

ويكون ذلك ، بانضمام الراغبين من طلاب المدرسة إلى واحدة - أو أكثر - من هذه الجماعات أو الجمعيات التي تمارس نشاطاً معيناً تحت إشراف أحد المدرسين كالجمعية الجغرافية أو التاريخية أو جماعة الصحافة المدرسية أو جماعة أصدقاء المرضى ... الخ .

## نشاط الفصل :

ويكون ذلك بتقسيم تلاميذ الفصل الواحد إلى مجموعات تمارس كل منها نشاطاً معيناً طبقاً لرغباتهم وميولهم ، تحت إشراف رائد الفصل أو أحد المهتمين بالأنشطة ويعاونه في ذلك مجلس الفصل الذي يختار أعضاؤه من الطلاب .

## نشاط الصف :

ويكون ذلك ، بتوزيع الأنشطة على تلاميذ الصف كله بفصوله المختلفة بحيث يكون التلاميذ - فيما بينهم - مجموعات للنشاط ، ويكون لكل منها رئيس أو مسئول تحت إشراف لجنة تتولى توجيه هذه المجموعات وتوزيع مسئولياتها ، كما تقوم بتنظيم أنشطتها ومسابقاتها .... الخ .

## نشاط الأسرة :

من المعلوم ، أن الأسرة في العرف الإجتماعي تضمن بين أفرادها ، الكبير والصغير والأوسط والرئيس أو رب الأسرة ، وهذا ما نعنيه هنا بنظام الأسر ، حيث يقسم طلاب المدرسة إلى عدد من الأسر ، تحمل كل منها أسماً معيناً من الأسماء اللامعة من الشخصيات الإسلامية أو القادة أو الزعماء أو الأبطال .. الخ ، يكون لكل منها أنشطتها وأوقات ممارساتها تحت إشراف رائد أو عميد لها أو مجلس إدارة من المعلمين والطلاب كما تتخذ كل أسرة شعاراً معيناً لها ، وكذلك علماً وشارة ونشيداً يتفق مع ما تهدف إليه ، ويجمع الأسر مجلس أعلى أما أعضاؤه فيتكونون من طلاب المدرسة على اختلاف فصولهم وصفوفهم وأعمارهم تبعاً لميولهم ورغباتهم ، وبالتالي ، فإن المدرسة تتكون بها مجموعة من الأسر يشترك أفرادها في تخطيط أنشطتها وتوزيع مسئولياتها عن طريق لجان أعضاؤها طلاب كل أسرة وتتبادل الأسر المسابقات والمباريات المتنوعة ومن ثم تصبح المدرسة كلها مستمتعة بنشاط متعدد الجوانب مما يوجد روح التنافس الشريف بين أبنائها والتحمس للعمل المدرسي والتسابق في المجالات التربوية والتعليمية ، وكذلك الأنشطة المصاحبة للمنهج أو المتممة له في

جو من التعاون والتآلف وبعد ، فانه يمكننا أن نقول أنه بالرغم من تنوع هذه التنظيمات ، فان لها مزاياها المشتركة ، والتي يمكن إجمالها فيما يلي :

- أنها وسيلة جيدة لاستمتاع التلاميذ بالحياة المدرسية والاقبال على الدراسة .
- أنها مجال يعتاد التلاميذ من خلاله على النظام والتعاون والتفكير المنظم .
- أنها تهيئ الفرصة للتلاميذ للتعود على تحمل المسئولية وتقديرها(٥) .
- أنها مجال يبحث التلاميذ فيه مشكلاتهم ويناقشون حلولها مع روادهم ومعلميهم .
- أنها مجال لاشاعة روح المودة بين التلاميذ بعضهم البعض وبين معلميهم والمشرفين عليهم.

وفيما يلى نورد نوعيات من الأنشطة المدرسية

| النشاط العلمي<br>مثل : | النشاط الثقافي<br>مثل : | النشاط الرياضي<br>مثل : | النشاط الفني<br>مثل : | النشاط الإجتماعي<br>مثل : | النشاط الكشفي<br>مثل : |
|---|---|---|---|---|---|
| • الجماعات أو الجمعيات المختلفة<br>• جماعة الكيمياء<br>• جماعة العلوم<br>• جماعة الأحياء<br>• الجمعية التاريخية<br>• الجمعية الجغرافية<br>• جماعة الرياضيات<br>• الجمعية الهندسية<br>• الجماعة الدينية<br>• جماعة اللغة العربية | • الاذاعة المدرسية<br>• الصحافة<br>• المكتبات<br>• المحاضرات<br>• الندوات<br>• الخطابة<br>• الخط العربي<br>• المناظرات<br>• المسابقات الادبية والثقافية | • التدريبات الرياضية المتنوعة<br>• المسابقات الرياضية<br>• اللقاءات الرياضية<br>• النشرات الرياضية | • الرسم<br>• النحت<br>• الزخرفة<br>• التصوير<br>• الاشغال اليدوية<br>• المعارض المدرسية<br>• التمثيل والعروض المسرحية<br>• الموسيقى | • الجمعيات التعاونية المدرسية<br>• المقصف المدرسي<br>• النادي المدرسي<br>• مجلس الطلبة<br>• جماعة البر والتقوى<br>• جماعة المصلى<br>• حفلات التعارف<br>• خدمة البيئة<br>• المشاركة في أسبوع المرور وأسبوع المساجد واسبوع الشجرة وغيرها<br>• جماعة النظام<br>• الشرطة المدرسية<br>• جماعة الهلال الأحمر والاسعافات الأولية | • المعسكرات الكشفية<br>• المخيمات الخلوية<br>• الرحلات<br>• الزيارات |

بالإضافة إلى هذه النوعيات من الأنشطة ، هناك النشاط الحر والهوايات التي يميل اليها بعض طلاب المدرسة مثل : جمع طوابع البريد وجمع العملات والآلة الكاتبة وغيرها .

## النشاط المدرسي والمجتمع :

لا يقتصر النشاط المدرسي على ما يمارسه الطلاب داخل مدارسهم وخارجها بهدف تكوينهم العلمي والثقافي والجسمي والإجتماعي وما يقدمونه لبيئاتهم من خدمات فحسب ، بل ينبغي أن يمتد فيوثق الصلة بين المدرسة والمجتمع المحلي وما يوجد فى البيئة المحيطة بها من مؤسسات تعليمية وغير تعليمية والتي ينبغي أن تدخلها المدرسة في اعتبارها عند التخطيط للأنشطة ، حيث يتعرف الطلاب على طبيعة تلك المؤسسات ووظيفتها وما تؤديه للمجتمع من خدمات تتكامل مع بعضها البعض ويمكن أن يتم هذا عن طريق الزيارات الميدانية وما تستلزمه من تخطيط واعداد وتنفيذ ومتابعة وذلك يعود بالكثير من الفوائد وفي مقدمتها تأكيد صلتهم بالمجتمع .

وهناك المؤسسات الاعلامية من صحافة واذاعة وتليفزيون ودور الطبع والنشر باعتبارها مؤسسات توجد في المجتمع ولها دور هام في التثقيف والتربية ونشر المعرفة إلى جانب دورها في ربط المجتمع بغيره من مجتمعات العالم لاسيما في عصرنا الحاضر الذي يتسم بسرعة التقدم والتطور والانفجار المعرفي .

ينبغي أن تتيح المدرسة لابنائها التعرف على تلك المؤسسات وغيرها حتى لا يعيشوا في معزل عما يوجد في مجتمعهم من منشآت ومؤسسات لها دورها في تقدمه .

## النشاط المدرسي ومجال الآباء والمعلمين :

تعتبر مجالس الآباء والمعلمين احدى قنوات الاتصال الرئيسية بين المدرسة والمجتمع المحلي كما أنها تعتبر نموذجاً للنشاط الإجتماعي المدرسي ، ذلك أن الآباء يمثلون المجتمع وعن طريقهم تستطيع المدرسة تقديم خدماتها سواء لأبنائها الطلاب أو للبيئة المحلية المحيطة بها ، إذ يمكن الإفادة من جهود الآباء في تنفيذ بعض جوانب النشاط المدرسي وبخاصة ما يتعلق منها بالبيئة المحلية وما يقدم لها من خدمات ، للمدرسة فيها دور إيجابي ، كما أنها مجال لتعارف الآباء مع بعضهم البعض ومع معلمي المدرسة حيث يتبادلون الآراء فيما يهم أبناءهم ويخدم بيئتهم ، اضافة إلى تعرف الآباء على مستويات أبنائهم العلمية ومدى تقدمهم أو قصورهم ثم مناقشتهم للمعلمين فيما قد يتعرض له أبناؤهم من المشكلات الدراسية أو السلوكية أو النفسية والإسهام في حلولها .

هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى ، فان مجالس الآباء يمكنها أن تعمل على تنمية الاتجاهات الوالدية نحو مزيد من اهتمام الآباء بالأبناء ، الى جانب اشعار الأبناء بأهمية الصلة بين مدارسهم وأسرهم من أجل نفعهم ، ومن ثم أحساسهم بالطمأنينة والراحة النفسية مما يساعد كثيراً على نجاح العملية التربوية(٦) .

## العقبات التي تواجه النشاط المدرسي وتعوق مساره :

لاشك أن إدارة المدرسة في غالبية المدارس تتوق إلى أن يمارس أبناؤها الأنشطة المختلفة ، وأن تتم على الصورة المثلى لها ، ولكن قد تحول دون تحقيق ذلك بعض العقبات أو المشكلات والتي يمكن إيجازها فيما يلي :

١- عدم اقتناع الإدارة المدرسية بأهمية النشاط ، مما يعوق ممارسته على الوجه الأكمل .

٢- سوء اختيار المشرفين على الأنشطة أو ارغام بعضهم على متابعة الاشراف عليها دون رضاهم .

٣- النظرة الى الأنشطة كأعباء تضاف إلى المسئولية الأكاديمية للمدرسين المشرفين مما يثقل كاهلهم وينفر بعضهم .

٤- ضعف اعداد المعلمين وتأهيلهم تربوياً للإشراف على الأنشطة أو تهيئتهم للقيام بهذا العلم .

٥- ضآلة العائد المادي على المشرفين أو انعدامه في كثير من الأحيان مما يصرف بعضهم عن مزاولة الاشراف ومتابعة النشاط وبالتالي ينعكس هذا على التلاميذ .

٦- كثرة المواد الدارسية وطول مقرراتها وما يتبعها من اختبارات وامتحانات والاستعداد لها ، مما يضع التلميذ في توتر بينها وبين ممارسته للأنشطة(٧) .

٧- احتكار بعض برامج النشاط على فئة أو مجموعة محدودة مميزة من الطلاب ، الأمر الذي يسيء إلى زملائهم الآخرين .

٨- قلة اقبال بعض الطلاب على الأنشطة المدرسية ، واقتصار بعضهم على نوع واحد فقط .

٩- قلة الاعتمادات المالية المخصصة للأنشطة المختلفة في كثير من المدارس .

١٠- ضعف الامكانيات المادية والتجهيزات التربوية وعدم توافر كثير منها في المدارس بالاضافة إلى عدم صلاحية بعض المدارس لممارسة الأنشطة .

١١- شغل المبنى المدرسي طوال اليوم ، فبعض المدارس تعمل فترتين نتيجة لتزايد اعداد التلاميذ مما لا يدع فرصة لممارسة النشاط .

١٢- معارضة بعض أولياء أمور التلاميذ لاشتراك أبنائهم في النشاط خشية طغيانه على المواد الدراسية ، وهي من وجهة نظرهم أولى بالاهتمام .

١٣- عدم ربط النشاط بالمنهج في كثير من المدارس وإغفال ادراجه ضمن تقديرات الطالب ودرجاته ، الأمر الذي يقلل من حماس الطلاب لممارسة الأنشطة .

ولعله من البديهيات ، أن الإدارة المدرسية مسئولة مسئولية كاملة عن توفير نواحي النشاط المتعددة لأبنائها طلاب المدرسة باعتباره متمماً لعملها الأكاديمي أو المعرفي ومن ثم تكامل العملية التربوية .

# مراجع الفصل التاسع

١- ابن تيمية ، مجموع الفتاوي ، ٢٨ ، مكتبة المعارف ، الرباط ، (د.ت) ، ص ٩ .

٢- محمد صلاح الدين مجاور ، وفتحي عبد المقصود الديب ، المنهج المدرسي ، أسسه وتطبيقاته ، ط٦ ، القلم ، الكويت ، ١٩٨٣ ، ص ٣٦٧ .

٣- إدجار جونستون ، النشاط المدرسي في المرحلة الثانوية ، ترجمة محمد على العريان ، دار القلم ، القاهرة ، ١٩٦٤ ، ص ٨ .

٤- أبو الفتوح رضوان وآخرون ، المدرس في المدرسة والمجتمع ، الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٣ ، ص ١٩٥ .

٥- فكرى حسن ريان ، التدريس ، ط٢ ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٧١ ، ص ٣٦ .

٦- جلال عبد الوهاب ، النشاط المدرسي ، مفاهيمه ومجالاته وبحوثه ، ص ١ ، مكتبة الفلاح ، الكويت ، ١٩٨١ ، ص ١٧٤ .

# الفصل العاشر

* * *
* * *
* * *
* * *
* * *
* * *
* * *
* * *
* * *
* * *
* * *
* * *
* * *

## إدارة المدرسة الإبتدائية بين المركزية واللامركزية

## مُقَدِّمَة:

لقد أضحى إتفاق شبه عام بين العديد من ذوي الخبرة والرأي والفكر في عالمنا الحديث والمعاصر على اعتبار أن التربية ـ بكافة إجراءاتها ووسائلها ـ هي الأداة الأساسية في تحقيق أهداف التنمية الشاملة والتقدم في سائر الميادين . ولعلنا لا نبالغ إذا ما قلنا أن الاهتمام بالإصلاحات التعليمية في معظم المجتمعات متقدمها وناميها إنما يعزى ـ في حقيقة الأمر ـ إلى اعتبار النظام التعليمي الرسمي بمثابة العمود الفقري بالنسبة لكافة الجهود والمناشط التربوية . وعليه نلحظ أنه كلما ازداد الاهتمام بالنظام التعليمي النمطي بمختلف مكوناته كلما أدى ذلك إلى رفع مستوى فعالية وازدياد مردوده كما وكيفا . هذا ولقد أصلح على تنظيم التعليم الرسمي (المدرسي ) إلى مراحل أساسية ثلاث تتسق مع مراحل نمو الإنسان الفرد بوصفه موضوع عملية التربية والذي يقع عليه فعلها . هذه المراحل هي ما اصطلح على تسميتها بالمرحلة الابتدائية ، تتلوها مرحلة التعليم الثانوي بأنواعه ، ثم التعليم الجامعي(١).

والفصل الحالي معنى بالمرحلة الأولى من هذه المراحل الثلاث ، ويقصد بها التعليم الابتدائي أو تلك الممارسات التربوية المعاصرة التي تتعهد الطفل بالتربية و التنشئة الاجتماعية من سن السادسة إلى سن الثانية عشرة ، وذلك من منطلق أن تلك السنوات الست عادة ما تكون مرحلة متميزة من مراحل نمو الطفل في شتى الجوانب ولهذا فإن للتعليم الابتدائي أهمية خاصة ، فهو بالنسبة للنظام التعليمي قاعدته التي تتأثر بكفاءتها كفاءة النظام ، وهو بالنسبة للمتعلم مرحلة الإمداد بالأساسيات التي يمكن الإنطلاق منها إلى تحصيل – أو تعليم- أوسع وأعمق ، وهو يمثل الحد الأدنى الذي التزمت به جميع الدول – وفقا لما ورد بالإعلان العالمي لحقوق الإنسان في عام ١٩٤٨ – بتوفيره لكل ناشئ.

وإذا كان التعليم حق إنساني تكفله الدولة ويصونه المجتمع، وإذا كانت ديموقراطية التعليم تعني تأكيد الممارسة الديموقراطية داخل المؤسسات والوحدات التربوية والعمل على تكوين الشخصية التي تؤمن بالديموقراطية طريقا ومنهجا في الحياة(٢) فإن الأسلوب الديموقراطي في إدارة المدرسة ومشاركة الآباء والتلاميذ في بعض جوانب إدارة المدرسة يعد عنصرا أساسيا في بناء ديموقراطية التعليم فالطفل إذا نشأ ولاحظ أن مدرسته تدار بأساليب ديموقراطية حقيقية دون ديكتاتورية أو تسلط من مدير المدرسة أو المدرسين الذين يتفاعلون ويتعاملون معه ، فانه يتطبع على هذا الأسلوب الديموقراطي في حياته الخاصة والعامة(٣).

والفصل الحالي معنى بدراسة الجانب الإداري من العملية التعليمية في المرحلة الابتدائية من حيث طبيعتها وأهميتها ومفاهيمها وتعريفاتها ونوعياتها وأنماطها والمبررات السياسية والأيديولوجية للأخذ بأحد أنماطها في الدول المختلفة بما في ذلك مصر إلى جانب

توضيح الأساليب والمداخل المنهجية التي يمكن بواسطتها دراسة الجوانب الإدارية المختلفة وخاصة نماذج التنظيم الرسمي Formal Models ومنها على سبيل المثال لا الحصر ، النماذج البيروقراطية Bureaucratic Models والنماذج المنطقية Rational Models والنماذج المتسلسلة هرميا Hierarchical Models وذلك من حيث الأهداف والنظم والبنية ونوع القيادة ثم جوانب النقص والقصور في هذه النماذج بالنسبة لتطبيقها في مجال التعليم. وذلك من أجل معالجة قضية الإدارة المدرسية بين المركزية واللامركزية.

وسوف يتم معالجة موضوع هذا الفصل من خلال المحاور الرئيسية التالية:

١- بعض المداخل والأساليب المنهجية في إطار نظرية التنظيم الرسمي.

٢- معنى الإدارة التعليمية وأهم تعريفاتها.

٣- طبيعة وأغراض الإدارة التعليمية.

٤- من هو الإداري .

٥- ضرورة وأهمية السلطة التعليمية.

٦- مبررات الأخذ بالنمط اللامركزي.

٧- الإجراءات التي اتخذتها مصر للتحول من المركزية إلى اللامركزية.

## أولا : بعض المداخل والأساليب المنهجية في إطار نظرية التنظيم الرسمي:
## Formal Models

النماذج الرسمية بمثابة مظلة تضم تحتها العديد من النماذج المتشابهة ولكنها أساليب غير متطابقة . هذه النماذج تركز على جوانب البناء التنظيمي الرسمي أو الحكومي Official ، كما أنها تعمل على تحقيق أهداف المؤسسة من خلال الأساليب العقلية أو المنطقية ، حيث يؤكد توني بوش Tony Bush في تعريفه على أن النماذج الرسمية تفترض أن التنظيمات تقوم على نظم هرمية، حيث أن المديرين يستخدمون الأساليب المنطقية لتحقيق الأهداف المتفق عليها. كما أن الرؤساء يتمتعون بسلطات تتحدد من خلال موقعهم الرسمي داخل التنظيم، ومسئولون عن الأفراد والجماعات الخاصة بالأنشطة داخل المؤسسة(٤).

كما أن النماذج الرسمية المختلفة تشترك في العناصر التالية:

١- أنها تنظر للمنظمات على أنها نظم قائمة بذاتها، بمعنى أنها مجموعة من الأجزاء المتفاعلة والمتكاملة، وهذا ما يتأكد من خلال نظرية التبعية والاستقلال Theory of Dependency and Interdependency أي أن كل جزء يقوم على تنظيم مستقل به وفي نفس الوقت متفاعل مع الأجزاء أو التنظيمات الأخرى في إطار المؤسسة ذاتها.

٢- أنها تعطي أهمية للبناء الرسمي للمنظمة ، كما أن البناء الرسمي كثيرا ما يتحدد من خلال الخرائط والجداول واللوائح التنظيمية ، والتي توضح النموذج السلطوي القائم بين العديد من المؤسسات.

٣- أن البنى السلطوية للتنظيم في هذه النماذج الرسمية ، تميل إلى الهرمية الوظيفية ، كما أن اللوائح والخرائط توضح العلاقات المحددة بين الأعضاء أو الأفراد . ففي المؤسسات التربوية يكون الأفراد مسئولون أمام رؤساء الأقسام والذين هم بدورهم مسئولين أمام المديرين أو الرؤساء عن الأنشطة الخاصة بأقسامهم. وهكذا فإن هذا التنظيم الهرمي يحتوي على رقابة أو سلطة من جانب القيادات لمرؤوسيهم . ولذا فان معظم المدارس تظل غير متحركة من خلال نظامها الهرمي الوظيفي ولها نمطها وشخصيتها المميزة، كما أنها من الداخل تتمثل فيها السلطة المحددة والبناء التنظيمي الواضح بين أجزائها.

٤- كل المداخل الرسمية تتخذ المدارس والكليات على أنها تنظيمات تسعى إلى تحقيق أهداف معينة . ولهذا فان المؤسسات يجب أن يكون لها غرض رسمي أو محدد والذي بالضرورة يكون مقبولا ومتفق عليه من قبل أعضاء هذا التنظيم. كما أن المؤسسات والأهداف عناصر متلازمة ، أي لا يوجد منظمة أو مؤسسة بدون أهداف . فكل منظمة لها هدف تكافح من أجل تحقيقه ، كما أنها ذات غرض محدد ومتضمن داخل التنظيم نفسه . ففي أي تسلسل تنظيمي ، يفترض أن الرؤساء والمديرين يقومون بالدور الأساسي والأول في تحقيق أهداف مؤسساتهم ، والرؤساء الناجحون هم الموجهون للأهداف وبعيدي النظر في كيفية تحقيقها.

٥- النماذج الرسمية تفترض أن القرارات الإدارية تتم من خلال العمليات العقلية والمنطقية . ومن ثم فان جميع الإختيارات توضع موضع الإعتبار وتقوم في ضوء أهداف المؤسسة، ويتم إختيار أفضل الإختيارات التي تؤدي إلى تحقيق تلك الأهداف أو تسير في طريق التحقق ، ومضمون هذا الأسلوب أن صنع القرار في حد ذاته يعتبر هدفا متصلا وعملية عقلية واعية.

٦- المداخل الرسمية تظهر سلطة القيادة بصورة أساسية كمنتج لمناصبهم الرسمية داخل التنظيم أو المؤسسة . فالرؤساء والمديرين يتمتعون بسلطات فوق المرؤسين بسبب دورهم الرسمي داخل المدارس.

٧- في النماذج الرسمية هناك تأكيد على المسئولية الخاصة بالمنظمة أو المؤسسة تجاه المسئولين عنها. فالمؤسسات التعليمية تكون في المقابل مسئولة أمام السلطة التعليمية المحلية من خلال التسلسل الوظيفي ، فالرؤساء والمديرين مسئولون أمام مدير التعليم عن النشاطات التي تتم داخل مؤسساتهم ، والرئيس أو الناظر مسئول عن كل صغيرة وكبيرة تتعلق بالحياة داخل المدرسة ، سواء فيما يتعلق بالأنشطة الداخلية أو الخارجية المتصلة بالعمل المدرسي.

هذه العناصر السبعة متمثلة بدرجات متفاوتة في كل نظرية من نظريات التنظيم الرسمي والتي بدورها تمثل النماذج الرسمية(٥).

## النماذج البنائية Structural Models

النماذج البنائية تؤكد بالدرجة الأولى على البناء التنظيمي ، ولكن العنصر الذي تقوم عليه المنافسة بين هذه النماذج الرسمية هو الجوهر والغرض من كل نموذج ، وكما يؤكد كل من بولمان **Bolman** وديل **Deal** على أن المنظور البنائي لهذه النماذج يعتمد على مجموعة رئيسية من الفروض هي:

- أن التنظيمات وجدت بالدرجة الأولى لتحقيق الأهداف الموضوعة والمحددة.
- بناء وتكون أي منظمة يتم في ضوء الأهداف والبيئة المحيطة والتكنولوجيا المستخدمة أو المتاحة بالإضافة إلى الأفراد اللازمين.
- عمل المنظمات يكون واضحا وفعالا في حالة عدم الإستقرار البيئي والضغوط على الأفراد للقيام بأعمال لا يرغبون فيها في ضوء اللوائح والقوانين.
- التخصصات تتطلب مستويات عالية من الخبرة والأداء .
- الرقابة والتنسيق يؤديان الوظيفة المطلوبة على خير وجه خلال التضافر بين عمل السلطة الرسمي ودور الأفراد غير الرسمي.
- تنظيمات العمل وبنائياته يمكن أن تسير وفق نظم محددة وقابلة لتطبيق .

● المشكلات التنظيمية تعكس البناء غير السليم ويمكن حلها باعادة التصميم والتنظيم للمؤسسات(٦).

وهكذا فإن البنائيين يحاولون جعل المنظمات ذات نظم محددة ومغلقة من أجل تحقيق أهدافها. وفي ضوء هذه الظروف ، فإن المنظمات يمكنها أن تعمل بطريقة عقلية ومنطقية وبدرجة عالية من التأكد والثقة والتنبؤ ، فإذا كانت هذه المنظمات تعتمد بدرجة كبيرة على البيئة ، فانها سوف تكون باستمرار معرضة للنقد والهجوم من البيئة المحيطة وتأثيراتها ، وللتخفيف من هذه التأثيرات ، فان تنوع البنى التنظيمية والتفاعلات داخل المنظمة تكون قادرة على حماية المنظمة وحماية أنشطتها الرئيسية أو المركزية من التذبذب بين التحقيق وعدم التحقق.

وهكذا فان الفروض التي يقوم عليها هذا البناء التنظيمي والتي وضحها كل من بولمان وديل، والتي شملت الأهداف والأسباب الواعية والتأثير الفعال في التنظيمات التعليمية الكبيرة لا يمكن أن يتم إلا باستخدام هذه المداخل أو الأساليب . هذا النموذج الإداري أو القيادي هام وضروري بالنسبة للنظم الضخمة، وهو الأداة الفعالة للحصول على أفضل النتائج في النظم المدرسية الصغيرة(٩). وكما أن نماذج النظم تؤكد على الوحدات الأساسية أو الأقسام والتناسق والتكامل في التنظيم. لذا فان المدارس والكليات يجب أن تكون متكاملة كمؤسسات أولية وأساسية ، وأعضاء هذه المؤسسات والمتصلين بها من الخارج ينظرون للمدرسة أو الكلية على أنها وحدات متكاملة وذات معنى ، حتى تشعر هيئة التدريس والطلاب أنهم ينتمون إلى المكان الذي فيه يقومون بالتدريس أو يتعلمون . فهناك خطورة شديدة إذا تم التأكيد فقط على المؤسسة أو المنظمة ككل بدلا من الأفراد بداخلها كما يؤكد سيلفرمان **Silverman** على أن نظريات النظم تعتقد في أهمية المتابعة المنطقية نظريا وعمليا لما يدور في المنظمة من جانب وما يتعلق بالأفراد والعاملين فيها من جانب آخر(١٠).

وتشترك أساليب النظم مع النماذج الرسمية الأخرى في تأكيدها على اتفاق ومواءمة أهداف التنظيم. حيث يفترض أن النظام ككل له أهدافه التي تجد التأييد الكامل من أعضاء هذا التنظيم. كما يعتقد أن تعمل المؤسسة على وضع السياسات التي تتفق وهذه الأهداف ، وأن تعمل على تقييم مدى الفعاليات لهذه السياسات ، بينما تتجاهل نظريات النظم احتمالية تعديل أو فحص الأهداف ، أو أن الأفراد أنفسهم داخل المؤسسة يمكن أن يكون لهم أغراض خاصة ومستقلة عن الأهداف الرسمية والمحددة للمؤسسة. ولهذا فان نماذج أو أساليب النظم تؤكد على المفهوم المتعلق بالحدود الفاصلة، هذه الحدود تعتبر عنصرا هاما في تحديد هذا النظام النظري ، وذلك للفصل بين هذه المنظمة وأفرادها عن البيئة الخارجية . ورسم هذه

الحدود الفاصلة ليس من أجل تحديد النظام فقط بل أيضا من أجل تحديد بيئة النظام نفسه. وتصنف النظم على أنها مغلقة أو مفتوحة تبعا لعلاقات المنظمات مع بيئاتها. حيث النظم المغلقة تعمل على التقليل من عملية التفاعل و الاتصال مع البيئة المحيطة وعمل الاعتبارات البسيطة والمحدودة تجاه الآراء الخارجية التي تتعلق بالأغراض والأنشطة المتصلة بالمنظمة أو المؤسسة . كما يؤكد كل من لاندرز **Landers** ومايرز **Myers** على أن النظم المغلقة تعتبر ساكنة وغير متفاعلة أو قليلة الاهتمام بالبيئة المحيطة ، وحتى عمليات التفاعل بين أجزائها الرئيسية ، وحدودها الموضوعة غير قابلة للتعديل أو التغيير(١١). وخير مثال على ذلك ، ما تفعله المدرسة الابتدائية من حيث اجبار أولياء الأمور على ترك أطفالهم عن باب المدرسة دون الدخول لفنائها ، على الرغم من أن هذا الأمر أصبح متغيرا إلى حد ما في حقبة الثمانينيات(١٢).

أما النظم المفتوحة فتعمل على تشجيع التفاعل والتغير المستمر وفق متطلبات البيئة الخارجية والمحيطة، وتهتم بالتأثيرات الخارجية وتتفاعل معها ، ولهذا فإن المنظمات المفتوحة تجد التأييد الواضح لأهدافها.

وفي التعليم ، فإن النظم المفتوحة تظهر العلاقات المتفاعلة بين المؤسسات التربوية والجماعات الخارجية مثل الآباء وأصحاب الأعمال والسلطات التعليمية المحلية . وكما يوضح كل من ريتشمان **Richman** وفارمر **Farmer** ويحددان النظم المفتوحة ، مؤكدان على مستقبل المؤسسة المتبعة لهذا النظام فيقولان:

"المنظمة تعتبر في تفاعل مستمر مع البيئة الخارجية وعناصرها الرئيسية الخاصة بالإستيراد والتصدير من حيث الأموال والأفراد ومصادر الطاقة والمواد الخام والمصنوعات والخدمات والمعلومات ..الخ، والتفاعل المتبادل ضرورة ملحة وعامل أساسي ينطوي عليه النظام ، مما يعود عليه بالنفع المتبادل من حيث زيادة قوته وتعديل مساراته واستمراريته وقدرته على التغيير"(١٣).

وتختلف المؤسسات التعليمية فيما بينها اختلافا واضحا من حيث اعتبارها نظم مفتوحة أو مغلقة ، فكليات التعليم الاضافي أو الاستكمالي **Education Furhter**(١٤). تركز على العلاقات الحيوية والفعالة مع المؤسسات وأصحاب الأعمال أو الشركات والمصانع الذي يرسلون طلابا لبعض الوقت (الإنتساب) أو طول الوقت ( الإنتظام). كما أن هذه الكليات على اتصال مستمر بالجماعات والتنظيمات التي يمكن أن تساهم في إعداد مقررات ومناهج مناسبة وهامة في هذه المجالات. ومدارس

المجتمع أيضا يمكن أن تعتبر نظما مفتوحة لأنها عى اتصال وفي تفاعل مستمر مع مختلف الجماعات والأفراد في المجتمع المحيط.

هناك بعض المدارس المحدودة وبعض الجامعات والتي تتمتع بسمعة طيبة ولا تحاول التنافس على جذب الطلاب ، والتي لا تتأثر بالعوامل الخارجية، يمكن تصنيفها على أنها نظم مغلقة . والتفرقة بين النظم المفتوحة والمغلقة يظهر بوضوح في الجانب التطبيقي عنه في الجانب النظري ، حيث كل المدارس والكليات فيها درجة من التفاعل مع بيئاتها، ولكن على قدر اعتماد هذه المؤسسات على الجماعات الخارجية على قدر إتصافها بالنظم المفتوحة. وكلما زادت مساهمات أولياء الأمور المالية للمدرسة ، كلما تأثرت أكثر وأصبحت أكثر انفتاحا على البيئة الخارجية وأكثر تأثرا بالطرق والأساليب التي يجب من خلالها إنفاق تلك الأموال داخل المدرسة وتتنوع الأنشطة الحياتية داخل المدرسة .

ونظريات النظم ، تعتقد أن المنظمات أو المؤسسات يمكن تصنيفها أو إعتبارها نظم متفاعلة في داخلها مع أجزائها الداخلية لتحقيق أهدافها ، وهذا يمكن أن ينطبق أيضا على المؤسسات التعليمية فالمدارس والكيات تنظيمات انسانية معقدة ومركبة ، ومن ثم فان نماذج النظم قد تكون غير مناسبة كما يوضح ذلك هويل Hoyle حيث يقول :

- المدارس بالتأكيد ليست تنظيمات أحكمت أجزاؤها وتناغمت وظائفها من أجل تحقيق أهدافها المحددة . وانما هي تتصف بالتفاعل والصراع وعدم التكامل وعدم الإتساق بين الأفراد والجماعات داخلها ، على الرغم من أهمية وجود درجة من النظام والتكامل لآداء وظيفتها(١٥).

بعد هذه المقدمة للمداخل المنهجية في إطار نظرية التنظيم الرسمي والتي برزت فيها المحاور الرئيسية لهذه النماذج الرسمية ، بما في ذلك الإشارة إلى النماذج البنائية ونماذج النظم ، يجدر بنا الآن أن نطرح الأفكار المتعلقة بالنموذج البيروقراطي والمنطقي والهرمي وإبراز جوانب النقص والقصور في هذه النماذج.

## ١- النماذج البيروقراطية : Bureaucratic Models

يرتبط هذا النموذج بدرجة كبيرة بأفكار ماكس فيبر M. Weber والمنشورة في كتاب من اعداد تالكوت بارسونز T. Parsons عام ١٩٤٧. حيث يؤكد فيبر على أن التنظيمات الرسمية البيروقراطية من أفضل صور الادارة من حيث الفعالية والتأثير في الآداء ، ويقترح بعض الكتاب أن البيروقراطية أمر لا يمكن تجاهله من حيث ازدياد حجم التعقيدات والروتين. فها هو ليفنجستون Livingstone الذي يوضح أن البيروقراطية

تصف فقط الحقيقة البسيطة التي مؤداها أن المنظمات تنمو و تصبح أكثر تعقيدا ، وأكثر رسمية من حيث اللوائح والقرارات التي تحل محل العلاقات غير الرسمية التي يمكن أن تكون ذات أهمية وتأثير خاص في المجموعات والوحدات الصغيرة(١٦). ويؤكد النموذج البيروقراطي على أهمية تسلسل البناء الإداري الرسمي بين مختلف الوظائف الادارية . هذا البناء الهرمي يعتمد على السلطات القانونية المتمثلة في رجال المكاتب والذين يستعملون سلطاتهم من خلالها . وكما أن رجال المكاتب مسئولون عن أعمالهم أمام سلطاتهم العليا ، فان رجال التعليم في المؤسسات التعليمية مسئولون عن وظائفهم التدريسية أمام الرؤساء والمديرين.

ويشترك النموذج البيروقراطي مع النماذج الأخرى في تحديد الأهداف الخاصة بالمنظمة أو المؤسسة، والمؤسسات ملزمة بهذه الأهداف التي وضعت من قبل السلطات العليا في هذا التنظيم الهرمي. والنموذج البيروقراطي له أهدافه العامة التي يعمل الأعضاء تحت القيادات المسئولة على تحقيقها . ويفترض النموذج البيروقراطي أن المدارس والكليات تتحدد أهدافها بواسطة الرؤساء أو المديرين وليس من حق بقية الأعضاء الإعتراض عليها، كما أن النظريات البيروقراطية تقترح تقسيم العمل على الأعضاء والمتخصصين وبصفة خاصة المهام التي تحتاج إلى الخبرة.

فتنظيم الأقسام في المدارس والكليات يعتبر بحق نموذج لتقسيم العمل في ضوء التخصصات الخاصة بهيئات التدريس والمناهج التي يقومون بتنفيذها . أما بالنسبة للمدارس الابتدائية فقد لا يتمثل فيها ذلك النموذج البيروقراطي بوضوح لأن العمل فيها يعتمد غالبا على مدرس الفصل الذي يعمل مع مجموعة من الأطفال بالنسبة لمعظم أو جميع المقررات.

والقرار والسلوك في ظل النموذج البيروقراطي محكوم باللوائح والقوانين والأدوار أكثر منه بالمبادرات الشخصية أو الفردية . وكما يؤكد هارلنج **Harling** على مميزات النموذج الرسمي وانعدام الأدوار الفردية ، حيث يقول :

- اللوائح تضمن درجة كبيرة من الرسميات في علاقات العمل الى جانب البناء التنظيمي للسلطات، وهذه اللوائح توفر درجة من الاستمرارية على الرغم من التغيير في الأشخاص بالاضافة الى المحافظة على الاستقرار(١٧). وبالمثل فان المدارس لها لوائح لتنظيم سلوك التلاميذ وتوجيه سلوك المعلمين خلال الخطط البيروقراطية مثل دليل المعلمين **Staff Handbook** .

كما تؤكد النماذج البيروقراطية على العلاقات غير الشخصية بين الرؤساء والمرؤسين أو بين المعلمين والأطفال . وهذا الأمر وضع للتقليل من تأثير الفردية أو الذاتية على اتخاذ القرار. والمدارس الجيدة تعتمد جزئيا على العلاقات الشخصية الطيبة بين المدرسين والتلاميذ، وهذا العنصر البيروقراطي له تأثير قليل في الكثير من المدارس . ففي النظم البيروقراطية يعتمد التقدم والترقي للمعلمين على المميزات الفعلية ، فالاختيار أو التعيين يتم على أساس المؤهلات العلمية والخبرة، ومن ثم فان الترقية للوظائف الأعلى يعتمد على الخبرة المكتسبة في الوظيفة الحالية أو من خلال الوظائف السابقة .

المدارس والكليات تعمل على إشباع هذا المعيار من خلال المسابقات والمنافسات المنظمة والرسمية التي يتفق عليها للاختيار أو للتعيين في الوظائف الجديدة . أما الترقي الداخلي فيعتمد على توصيات الرؤساء أو المديرين وفي الكثير من الحالات لا يوجد لها معيار أو عمليات رسمية . والحكم على المزايا ليس من السهل أن نعتبره حكما غير شخصي- أو بعيدا عن الذاتية – ما دام يتم بواسطة أحد الأفراد، وهذا العنصر الخاص بتطور مهنة التعليم لا يمكن أن يتناسب مع النموذج البيروقراطي . فك المنظمات الكبيرة تحتوي على بعض العناصر البيروقراطية ، وهذه حقيقة متمثلة في الكليات والمدارس الثانوية . هذه النظرة لها بعض المميزات للتعليم ، ولكن ليس من السهل تطبيقها بحرية في المؤسسات التي تضم أعضاء فنيين ومتخصصين في مهنتهم . حيث يوضح كل من وليامز Williams وبلاكستون Blackstone أنه إذا تركز عمل الخبراء والمهنيون عند القاعدة الهرمية للتسلسل البيروقراطي في العمل ، فان الأدوار واللوائح ذاتها سوف يقومون بتطبيقها . فإذا لم تتم هذه الموافقة والاتفاق على هذه الأدوار فان المنظمة سوف تتعرض للانقسامات وتتحول إلى منافسات بين مختلف الجماعات حسب اهتمامات كل مجموعة (١٨).

## ٢-النماذج المنطقية : Rational Models

تختلف المداخل أو الأساليب المنطقية عن بقية النماذج الرسمية، حيث تركز هذه المداخل على العمليات الإدارية بدلا من تركيز النماذج الرسمية الأخرى على البناء الإداري والأهداف، أو بمعنى آخر التركيز على عمليات اتخاذ القرار بدلا من النماذج والأشكال البنائية للمنظمات. هذا الاختلاف كان بمثابة المحور الرئيسي عند كاثبرت Cuthbert في تعريفه لنماذج التحليل المنطقي حيث يقول:

"إن نماذج التحليل المنطقي Analytical -Rational Models تشمل كل الأفكار الإدارية بإعتبارها عمليات تتطلب نظم تحليلية ومنطقية للمؤسسات ، تعود إلى تحديد وتقويم

كل الأعمال المتوقعة والإختيارات البديلة وتطبيقاتها ثم إدارتها وتحليل عملياتها بشكل مستمر من خلال عمليات الإعادة .. فالعمليات الإدارية يمكن اعتبارها صور من الأحداث المتسلسلة والمنظمة والمعتمدة على العمليات العقلية لإتخاذ القرار(١٩).

وعلى الرغم من أن قيمة النماذج المنطقية في تركيزها على العمليات الإدارية ، إلا أنها تشارك النماذج الرسمية الأخرى في العديد من الخواص والتي تتمثل في الإتفاق على أهداف المنظمة والبناء التنظيمي البيروقراطي ، فعمليات إتخاذ القرار تتم من خلال تنظيم إداري لتحقيق الأهداف المحددة. ومن ثم فان عمليات اتخاذ القرار المنطقي يجب أن تتبع التسلسل المنطقي التالي:

١- الشعور بالمشكلة أو الإختيار الأنسب.

٢- تحليل المشكلة وجمع المادة العلمية حولها.

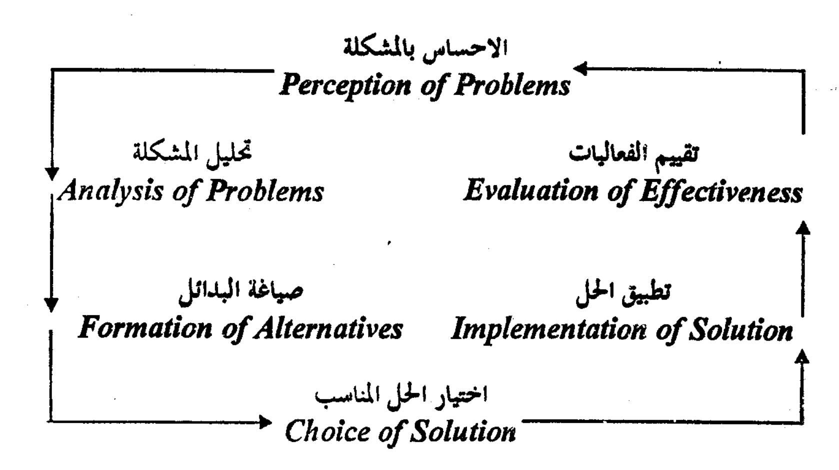
٣- صياغة الحلول البديلة أو الاختيارات.

٤- إختيار أنسب الحلول للمشكلة والتي تحقق أهداف المنظمة.

٥- تطبيق البديل .

٦- إختبار وفحص وتقويم فعاليات الإستراتيجيات المختارة.

هذه العمليات هامة وضرورية وأساسية وغير جامدة أو نهائية ، حيث يمكن بعد التقويم أن يتم إعادة تحديد المشكلة أو البحث عن حلول أخرى بديلة كما هو واضح بالرسم التالي :



والنماذج المنطقية لها محدداتها الهامة ، كإطار محدد لعمليات إتخاذ القرار في التعليم . فقد يكون هناك إختلاف حول الأهداف وتحديد المشكلات والتي قد تعتمد على آراء معينة للأفراد والمعنيين ، بالإضافة إلى عدم توافر المعلومات الهامة ذات التأثير في اتخاذ القرار. وأهم مشكلة فوق كل ذلك هو الافتراض القائل بأن الحلول المختارة يمكن أن تكون مستقلة عن بعضها ، ولا يوجد تميز لأحد الحلول عن الأخرى وهكذا فإن الأفراد والجماعات قد يعملوا على إختيار الحلول التي تعكس مصالح الأفراد أكثر منه تحقيقا لأهداف المنظمة. كما أن تقويم فعاليات الحلول المختارة قد يختلف أيضا تبعا للقدرات العقلية للأفراد المعنيين.

وعلى الرغم من الأدلة على ضعف الأساليب المنطقية ، إلا أنها مازالت مستخدمة وقائمة ومتمثلة بوضوح في المؤسسات التعليمية بالمدارس والكليات. فالنظريات تحاول أن تكون معيارية بحيث تعكس النظرة الخاصة بالمنظمات والأفراد وما يجب أن تكون عليه تصرفاتهم. ومن ثم فإن النظرة المنطقية تمثل جوهر النماذج المعيارية على الرغم من حدودها الضعيفة عمليا. وهذا ما يوضحه رأي إلستروم **Ellstrom** الذي يقول فيه:

"على الرغم من النقد الحاد للنماذج المنطقية ، إلا أنها عناصر أساسية إلى حد كبير في عمليات التحليل للتنظيمات المختلفة"(٢٠).

### ٣- النماذج الهرمية Hierarchical Models

الأساليب الإدارية الهرمية التسلسل تركز على العلاقات الرأسية داخل المنظمات وعلى مسئوليات القادة أمام المسئولين الخارجيين . ومن ثم فإن البناء الإداري للمؤسسات يؤكد وبصفة خاصة على مسئوليات وسلطات المديرين باعتبارهم على قمة البناء التنظيمي للمؤسسة . ويشير باكوود **Packwood** إلى سيطرة وهيمنة هذا النظام المتسلسل في المنظمات الرسمية حيث يقول:

"النظام الهرمي يمثل البناء الإداري العام في كل الثقافات المتطورة من أجل تحقيق أهداف العمل والذي يقع تحت سيطرة ورقابة شخص واحد . وخلال العديد من المديرين ووكلائهم تصبح العلاقات بينهم واضحة ومنصبة على مسئولياتهم تجاه العمل. فالمدير في هذا النظام المتسلسل ليس مسئولا عن نفسه وأدائه فقط ، بل مسئول أيضا عن أعمال وكلائه ومن أدنى منه في التسلسل الإداري"(٢١).

وإذا كان البناء التنظيمي للنماذج الرسمية المتسلسلة يسير وفق النظام الهرمي ، باعتبار أن السلطة تتمثل في قمة البناء الإداري، فإن المؤسسات التعليمية تسير في معظم

الأحوال على هذا المنوال. كما أن المداخل والأساليب الإدارية المتسلسلة تركز على أساليب الإتصال والتفاعل العمودية أو الرأسية ، حيث تأتي المعلومات أو الأوامر من أعلى لأسفل، ومطلوب من الأفراد والمسئولين في الوظائف المتوسطة والدنيا أن يطبقوا القرارات التي إتخذت بواسطة المديرين أو الرؤساء الأعلى. والصعوبة هنا في الطموحات والرغبات التي تأخذ الطريق العكسي من أسفل لأعلى ، كما أن العلاقات الوسطى أو الفاصلة بين السلطات التنفيذية والسلطات التشريعية ، ليس لها تأثير واضح على عمليات إتخاذ القرار.

ففي المدارس والكليات ، يفترض أن يقدم الرؤساء أو المديرين، السياسات والخطط إلى رؤساء الأقسام والأعضاء الآخرين في المؤسسة، كما أن القرارات النهائية لحل المشكلات ليس في مقدرة المستويات الأدنى ، بل المستويات الأعلى في البناء التنظيمي للمؤسسة.

والمفهوم الجوهري للنماذج المتسلسلة هرميا يتمثل في المسئولية ، فالقادة مسئولون أمام المؤسسات أو الجماعات الخارجية عن أداء بقية الأفراد في التسلسل الإداري وعن أنشطتهم المختلفة داخل المنظمة. ففي المدارس ، يكون الرؤساء مسئولون أمام السلطات التعليمية المحلية **Local Education Authority** كما أن المحافظ أو رئيس الإقليم يمثل السلطة فوق كل هؤلاء . وهناك خمس مجالات يتحدد من خلالها دور المسئول الأول في المدرسة الابتدائية وهي:

- تحديد الأهداف العامة للمدرسة.
- توزيع المصادر البشرية والمواد الخام.
- الرقابة والسيطرة على الإتصالات الداخلية والخارجية.
- وضع وتحديد الأدوار واللوائح التنظيمية للمدرسة.
- تقويم تطور وتقدم هيئة التدريس والتلاميذ (٢٢).

وهذا الدور الكلي والشامل الذي يقوم به المسئول عن المدرسة الإبتدائية يتمثل في المدارس الثانوية والكليات حيث يوجد الى حد كبير نفس التصور عن الدور الذي يقوم به الرؤساء والمديرين عن هذه المؤسسات ، ومحاولة تحاشي العلاقات الشخصية . ولكن مازال الرؤساء حتى الان ، يسيطرون سيطرة كاملة على جميع الامور في المدارس ، نظرا لتحكمهم وسيطرتهم على نظام الترقي المتبع ودورهم في ذلك . ولهذا فإن المعلمين يخضعون لهذا الرئيس أو المدير والذي بيده الدعم المادي (المرتبات) والدعم الأدبي (التقارير) وبالتالي الترقيات .

ولهذا فان هذه النماذج الهرمية عيوبها إذا تم تطبيقها في المؤسسات التعليمية – فالمعلمون كأصحاب مهنة ومتخصصين يعترضون على تحديد عملهم داخل الفصل فقط، ويطالبون بالمشاركة في عمليات صنع القرار التربوي والتعليمي في شتى النواحي المدرسية. ونتيجة لذلك تعقدت الأمور داخل المدرسة والكليات نتيجة لتعدد مصادر الرقابة والمطالبة بالحريات. ورغم ذلك فإن هذه النماذج كسلطة قانونية للرؤساء لا يمكن الاستغناء عنها ومن ثم فإنه لا يمكن إنكار هذه النماذج أو العمل بها رغم ما فيها من قصور.

## جوانب النقص أو القصور في النماذج الرسمية:

هناك خمسة جوانب ضعف ترتبط بالنماذج الرسمية هي:

- انه من غير المعقول والواقعي أن نصف المدارس والكليات بأنها منظمات تقوم على أهداف معدة سلفا ، فمن الصعوبة بمكان أن تثبت أهداف المؤسسات التعليمية، وهناك القليل من المدارس التي عندها لوائح رسمية ثابتة ومكتوبة وتشتمل على أهدافها مثل ما هو قائم في لوائح الجامعات. هذه الصعوبة يمكن التغلب عليها بافتراض أو اعتبار أن الآراء التي يدلى بها الرؤساء تعتبر أغراض وأهداف لهذه المؤسسات. ولكن هذه الأهداف الرسمية قد تكون قليلة الفائدة والقيمة كما يشير بيرو **Perrow** حيث يقول :

"الأهداف الرسمية تعد بطريقة غامضة وعامة ، ولا تشير إلى عنصرين هامين ورئيسين واللذين يؤثران على أداء المنظمات وهما : أولا : القرارات العديدة التي يجب أن تتخذ من أجل الطرق البديلة لتحقيق الأهداف المحددة رسميا والأولويات التي يجب أن تتحدد في ضوء هذا العدد الكبير من القرارات . ثانيا : العديد من الأهداف غير الرسمية والتي تسعى بعض الفئات والجماعات داخل المؤسسة لتحقيقها . هذه الإجراءات والخطوات في اتخاذ القرارات وتحقيقها تعطى دلاله على مدى اتساق العمل داخل المنظمة وكيفية تنفيذ السياسات وماذا تريد المنظمات أن تفعله بشكل واقعي وحقيقي على الرغم مما تنص عليه الأهداف الرسمية للمؤسسة" (٢٣).

"إن الوضع الذي يتم فيه اتخاذ القرار كعملية منطقية يكون محير وملئ بالصعوبات ، حيث الاعتقاد بأن سلوك المديرين يتم وفقا لعمليات التقويم للبدائل المختلفة وعمل الإختبارات المناسبة ، قليلا ما تجد التأييد والقبول . فقرارات المدارس والكليات تتم بواسطة المعلمين ، الذين يضعون تصوراتهم وخبراتهم ويستخدمونها في المواقف المختلفة والتي تواجههم ، والكثير من التصرفات الإنسانية تكون غير منطقية ، وهذا بالطبع له تأثير على طبيعة اتخاذ

القرار في التعليم . حيث يبين ويك Weick أن المنطق العقلي والفعلي يستند على التوقع أكثر منه على المعيار أو ما ينبغي أن يكون ، حيث يقول :

"إن الأفراد في المنظمات بما في ذلك المنظمات التعليمية يجدون أنفسهم مضطرين إما لا يجاد أسباب عقلية ومنطقية أو لا يجاد صور عملية مستندة لأسباب عقلية ومنطقية والتي تعتبر مخرجات Outcomes لتنبؤات وتوقعات أو تشعر أن هذه الأفعال المنطقية توضح ماذا يجري داخل المنظمة . فبعض أجزاء هذه المنظمات يستند كلية على العقل والمنطق ، ولكن الكثير من الأجزاء تؤكد على أنه ليس من السهل عمل التحليلات المنطقية والعقلية" (٢٤).

- النماذج الرسمية تركز على أن المنظمة تعتبر وحدة قائمة بذاتها متغافلة المساهمات الخاصة بالأفراد داخل المنظمة ، وهذا موضع نقد باستمرار لهذه النماذج الرسمية . حيث يؤكد البعض أن هذه الأساليب تعتبر المنظمات شيئا مستقلا عن الأفراد العاملين فيها ، ولكن النظريات تؤكد على صبغ المنظمات بالصفات الإنسانية أو إرجاع تقدمها للعامل الإنساني ، فكما يقول جرينفيلد Greenfield أن المنظمات من خلق وإبداع العاملين فيها(٢٥). وعلى الرغم من ذلك فان كل النماذج الرسمية تعطي الأهمية القصوى للمنظمات ، بينما تعتبر الأفراد كعوامل مساعدة لتحقيق متطلبات المنظمة . فالنماذج الهرمية إداريا وتنظيميا تركز على البناء التنظيمي وتعتبر أن الأفراد يحتلون وظائف معدة لهم سلفا داخل هذا البناء التنظيمي. كما أن أدوارهم تحدد بناء على وظائفهم في هذا التنظيم. والنقد الموجه للنماذج الرسمية يؤكد أنها تعمل على إظهار الفروق بين الأفراد ومن ثم فإنها تعطي صورة غير واضحة وغير دقيقة للمؤسسات التعليمية. حيث يوضح بوستر Poster أن المدرسة كمبنى في حد ذاته ليس وحدة متكاملة ، بل الوحدة الحقيقية في التعليم هي العلاقات الإنسانية(٢٦).

- الغرض الرئيسي الذي تستند عليه النماذج الرسمية هو تمركز القوة والسلطة الفعلية في قمة الهرم الإداري. فالرؤساء والمديرين يحصلون على سلطاتهم من خلال مراكزهم ووظائفهم كقادة معينين لمؤسساتهم. هذا التركيز على السلطة الرسمية يقودنا إلى الرؤية الواضحة لإدارة المؤسسات والتي تأتي من أعلى لأسفل. فالسياسة تأتي من أعلى لأسفل بواسطة نواب المديرين كما أنها تطبق بواسطة الأعضاء حتى تصل للقاعدة الدنيا في التسلسل الإداري، ومن هنا فان قبولهم للقرارات الإدارية لا يمثل مشكلة، هذه الأساليب الإدارية تعتبر الأنسب للمؤسسات التي تعتمد على النظام الدقيق والتحكم الإداري في كل العناصر داخل المؤسسة كما هو في المؤسسات والمصالح الصناعية والتجارية والتي تهتم بسلطة اتخاذ القرار وتجعلها في الإدارة العليا للمؤسسة. وهكذا فإن معظم التطبيقات

للنظريات الإدارية في التعليم تم التوصل إليها من عالم العمل والصناعة والتجارة ، ولكن وليم تايلور W. Taylor يعتبر أن استخدام هذه النماذج والتي تستخدم في مجال الصناعة يجب أن يتم بحذر شديد حيث يقول :

"يرى البعض أن الترابط والتماثل في الأعمال غير مقبول وغير صحيح حيث يحاول تقييم المجال أو موضوع العمل من حيث العلاقات بين الرؤساء والمعلمين والطلاب ، بدلا من التركيز على القيمة الحقيقية في المشاركة داخل المجتمع الأكاديمي"(٢٧).

- الأساليب الرسمية تعتمد على الفرض بأن المؤسسات ثابتة ومستقرة إلى حد ما . فالأفراد يأتون ويذهبون في مراكز ثابتة داخل التنظيم الإداري بالمؤسسة. والنظريات البيروقراطية البناء هي الأنسب بالنسبة للأوضاع الثابتة والمستقرة، كما يقترح ذلك بولمان Bolman وديل Deal حيث يؤكدان أن بناء هذه النماذج يساعد على الهيمنة والسيطرة ومزيد من الاستقرار وزيادة التعاملات الرسمية بين الأفراد داخل المنظمة(٢٨).

ولكن يمكن القول أن الفرض القائم على الاستقرار ليس واقعيا بالنسبة للكثير من المؤسسات وغير مطبق في معظم المدارس والكليات ، حيث يؤكد البعض أن الأفراد يجدون أنفسهم في عالم معقد وغير مستقر وغير مفهوم عما هو موضح بواسطة النظريات التنظيمية المختارة. فالنظرة المنطقية تتطلب قدرا من التنبؤ كعنصر هام لمعرفة الشكل العام للمؤسسة وسلوك أعضائها. ولكن حتى الآن المؤسسات التعليمية تعتمد على العلاقات المتبادلة والمتغيرة. كما أن إمكانية تطبيق النماذج الرسمية قد تقل بصورة أكثر خلال فترات التغير السريع.

هذا النقد الموجه للنماذج الرسمية يقترح أن فيها قصورا شديدا من حيث تطبيقها على المؤسسات التعليمية، لأن فاعلية هذا النظام الإداري تظهر من خلال الاتفاق بين السلطة التي تتمثل في هيمنة المتخصصين، وبين السلطة الرسمية للقادة الإداريين. ولكي تظهر الناحية المنطقية لعملية اتخاذ القرار، تتطلب التوافق بين هذه الأطراف حتى تتم عملية التغيير دون اختلاف مع مراعاة طبيعة شخصيات الأفراد والعلاقات بينهم سواء في المدارس أو الكليات. وفكرة التنظيم وفق الأهداف قوبلت بالتحدي من قبل هؤلاء المؤمنين بتعدد الأهداف في التعليم، ومن ثم سوف يحدث اختلاف وصراع بين الأهداف على مستوى المؤسسة.

وعلى كل حال ليس الصحيح أن ننفي وجود المداخل أو الأساليب الرسمية باعتبارها غير مفيدة للمؤسسات التعليمية ، فهذه النظريات ما زالت موجودة وقائمة كإطار

لوصف المنظمات والإدارة في التعليم. وكما يقول البعض أن النماذج الرسمية ليست صحيحة، ولكنها بالتأكيد ليست منتهية الصلاحية(٢٩).

## ثانيا: معنى الإدارة التعليمية:

الإدارة التعليمية هي مجال دراسي وتطبيقي ، يهتم بالعمليات الإدارية في المنظمات التعليمية . ولا يوجد هناك اتفاق على تعريف واحد لهذا الموضوع ، لأن تطور هذا الموضوع ونشأته تم في إطار العديد من المؤسسات والمنظمات التي تخدم مجالات مختلفة، مثل علم الاجتماع والسياسة والعلوم والاقتصاد بهدف وضع نظام لهذه المؤسسات.

والكثير من التعريفات الخاصة بالإدارة التعليمية والتي قدمها المفكرون والكتاب ما هي إلا إطارا نظريا لأنها ما هي إلا وجهة النظر الخاصة بالمفكر أو المؤلف. وهؤلاء الذين حاولوا تقديم أساليب واسعة أو عامة ، إنما هي في معظم الأحوال غير سليمة، ومن هذه المفاهيم الإدارية:

### المفهوم الذي يقدمه هويل Hoyle والذي يقول فيه :

"الإدارة عمليات متواصلة من خلال أعضاء المنظمة الذين يحثون عن التنسيق والتعاون في أنشطتهم وتوزيع المصادر والخامات من أجل الوفاء بكل الوظائف والمهام التي تؤديها المنظمة وبفاعلية بقدر الإمكان"(٣٠).

كما يقترح كاثبرت Cuthbert أن الإدارة هي نشاط هادف ومسئول عن أداء الأشياء بواسطة الآخرين(٣١). كما أن تعريف جلاتر Glatter يوضح ويحدد مجال الدراسة فيقول:

"إن دراسة الإدارة تهتم بالعمليات الداخلية للمؤسسات التعليمية ، وعلاقاتها مع بيئاتها أو المجتمع الذي توجد فيه، كما تهتم بالمسئولين الرسميين في البيئة المحيطة والمتصلين بالعملية التعليمية"(٣٢). وكان من أبسط التعريفات وجامعها ما قدمه هربرت سيمون ودونالد سميث بورج وفيكتور طومسون حيث قالوا: H.A. Siman, D. Smithburg, V. Thomson " عندما يحاول رجلان التعاون في رفع أو تحريك حجر لا يستطيع كل منهما رفعه أو تحريكه بمفرده ، في هذه اللحظة تظهر وتتضح مبادئ الإدارة "(٣٣). كما يعرفها كل من لوثر كروليك L. H. Crulick وأرويك L. Uruick ، بأن الإدارة تعمل على أداء الأشياء وإنجازها وفق الأهداف المحددة وعلم الإدارة هو النظام المعرفي

الذي يمكن أن يساعد الرجل على فهم العلاقات ، والتنبؤ بالنتائج والتأثير في المخرجات في أي موقف أينما وجد تنظيم يعمل في تضافر لتحقيق غرض مشترك(٣٤). وكذلك تعريف بروكس آدمز **Brooks Adams** والذي يقول فيه أن الإدارة هي القدرة على قيادة العديد من الصراعات والتناقضات في مجال الطاقات البشرية في منظمة معينة بمهارة وحذق ليعملوا كوحدة واحدة (٣٥).

ونستخلص من هذه التعريفات بعض العناصر المشتركة هي:

- لا بد من وجود بناء تنظيمي معين يمكن كل فرد من القيام بدور معين. هذا البناء التنظيمي لا بد أن يكون على رأسه فرد يقوم بدور القيادة المركزية والاتصال الفعال واتخاذ القرارات.
- لابد من وجود أهداف ولوائح تحكم وتحدد هذا التنظيم. ويجب أن تكون الأهداف محددة وواضحة ومفهومة حتى يؤدي هذا التنظيم وظيفته ، ولا بد من فهم الغرض من إنشاء هذا البناء التنظيمي ، وما هي الخدمات التي يقوم بأدائها؟ ، وما هي الأنشطة التي تتم داخل هذا التنظيم؟ وكيف يمكن أن تقوم هذه النشاطات؟

## ثالثا : طبيعة وأغراض الإدارة التعليمية:

هناك شبة إجماع على أن من أهم أهداف الإدارة في أي تنظيم أن تكون حلقة الاتصال المستمرة بين الأفراد من أجل تحقيق أهداف هذا التنظيم أو تلك المؤسسة. ولو طبقنا هذا على الإدارة المدرسية ، نجد من أهم أهدافها ، أن تعمل على تحسين وتطوير التعليم وعملية التدريس، وكل الأنشطة المختلفة التي تخدم العملية التعليمية.

ومن أجل تحقيق هذا الهدف ، فان مدير المدرسة يجب أن يعمل مع مجموعات مختلفة داخل وخارج المدرسة ، فيجب أن يعمل مع مجلس إدارة المدرسة ، والمنظمات والمؤسسات القومية المختلفة على مستوى الدولة ، نظرا لأن قراره الإداري ، لا بد أن يؤثر في الآخرين ، كما أن برامجه وسياساته التربوية تتأثر بالآخرين ، الذين هم موضع الاهتمام من إدارة المدرسة.

فعلى سبيل المثال ، قد يجد مدير المدرسة أن روح طلابه العالية وطموحاتهم وتوقعات آبائهم والمعلمين ومطالب الدولة ، فيها تناقض وصراع ، وليس من السهل تحقيقها والتكامل بينها . ولهذا فإن الأنشطة المدرسية والتعليمية ومساهمات الأفراد والجماعات الذين يتعامل معهم مدير المدرسة يجب أن تتضافر في تحقيق الأهداف التعليمية على المستوى

العام (٣٦). ولهذا فإن مدير المدرسة يجب أن يلم بالمعلومات الأساسية اللازمة لكيفية إدارة وتوجيه الأنشطة المختلفة في مؤسسته، كيف (يميز بين) و (يؤثر في) الأهداف والسياسات والبرامج ، ثم كيف يجعل من أدارته حلقة الوصل ونقطة الالتقاء ويتصرف في ضوء الإمكانات المتاحة لتحقيق الأهداف الرئيسية والجوهرية للمؤسسة أو المدرسة(٣٧). حيث أن الطفل والمجتمع والمعرفة عناصر رئيسية ثلاث ، وأصبحت أهداف رئيسية ومحورية للتعليم ويتضح هذا بصورة جلية وعملية خلال نظم الإدارة من حيث التمويل ومصادره ، والهيكل الرسمي للنظم التعليمية والمناهج وإعداد المعلم. فالأهداف يجب أن تترجم إلى سياسات قبل إقرارها ووضعها موضع التنفيذ من خلال عمليات رسم السياسة وتعديلها وتطبيقها . كما أن نظم الإدارة تساعد هذه العمليات على أن تأخذ مكانها الطبيعي وزمانها المناسب وفقا للمبادئ والأهداف الحكومية والتي تتضمنها القوانين والدساتير الخاصة بالدولة . والتنظيمات الرسمية تتمثل غالبا في ثلاثة مراحل أو مستويات: المستوى القومي ، المستوى الإقليمي، ثم المستوى المحلي ، وذلك لتحديد الأفراد المؤهلين والمناسبين للعمل في كل مستوى من هذه المستويات الثلاثة ليساهم كل فرد في المكان والموقع المناسب لقدراته (٣٨). وقد يكون من دواعي السرور والقبول في وجود النظم القومية للإدارة التعليمية أن نجد أن القوة والسلطة الفعلية والمسئوليات الخاصة برجال الإدارة والموجهين والمدرسين على المستويات(القومية والإقليمية والمحلية) الثلاثة في النظام تعتمد على القضية التعليمية المطروحة للحوار أو البحث . وهناك نقطتان رئيسيتان يجب وضعهما في الاعتبار وهما النمط التعليمي ثم المستوى التعليمي. على سبيل المثال : التنظيم الرسمي الذي يدير التعليم العام غالبا يختلف عن ذلك التنظيم الخاص بإدارة التعليم الفني والمهني . في مثل هذه الحالات فإن وزارة التعليم تشرف على التعليم العام ، بينما عدة وزارات مثل الصحة والعمل والزراعة والدفاع يشرفون على بعض النواحي الفنية كل في تخصصه في مجال التعليم الفني والمهني والتدريب(٣٩). وفي الكثير من البلاد يوجد وزارة واحدة للتعليم على المستوى القومي، تكون مسئولة عن كل المستويات التعليمية ( قومي – إقليمي – محلي) . وكثيرا ما نجد وزارتان للتعليم ، واحدة للمستوى الأول والثاني التعليمي ( ابتدائي وثانوي) ، والوزارة الأخرى للتعليم العالي . والنموذجان يوجدان على المستوى الإقليمي أو المحافظات و الوزارات القومية للتعليم وحكومة الإقليم مسئولان أمام البرلمان (مجلس الشعب) أو مجلس المحافظة فيما يخص التعليم .

## رابعا : من هو الإداري؟

تستخدم كلمة إداري بكثرة وبصفة عامة في مختلف التنظيمات ، ولهذا يجدر بنا أن نحدد معناها ونعرف من هو الإداري . فإذا عرفنا من هو الإداري وطبيعة عمله ، كان من

السهل دراسة هذا المفهوم من زواياه المختلفة والمحددة بصفة خاصة في مجال الإدارة المدرسية والتعليمية . ولهذا يمكن أن نقول أن مفهوم الإداري يتحدد بالدرجة الأولى من خلال الطريقة التي يدير بها الإنسان عمله ويتحمل مهام وظيفته أو يتعامل مع المشكلات التي تواجهه . فالإداري يعتبر من وجهة نظر البعض مديرا ، لأنه يجب أن يلقى أوامره ومن ثم تؤدي له الأعمال بطريقة سريعة وبدون اعتراض . وفي المجال المدرسي ، فهو يحافظ على النظام وسير العمل داخل المدرسة بما ينبغي أن يكون . والإداري يوصف أيضا بأنه الرئيس المنفذ في مؤسسته أو منظمته ، وذلك من خلال طريقته في صنع القرارات وتنفيذ السياسات والبرامج للمؤسسة. والإداري قد يعتبر حلقة الوصل لأنه يجب أن ينظم الأنشطة بطريقة مرنة وسهلة لتيسير العمل في منظمته أو مؤسسته بطريقة سهلة وميسورة جدا وبطريقة سريعة وفعالة . كما يوصف الإداري بأنه المشرف في العمل والقائد والرئيس والمدير والمستشار وكذلك المساهم في حل المشكلات..الخ. هذه الأوصاف الكثيرة والمختلفة ترجع إلى طبيعة العمل الذي يقوم به وكيفية أدارته لهذا العمل في المؤسسات المختلفة (٤٠).

ولهذا فان الإداري يجب أن يعمل مع الآخرين داخل مؤسسته ويعمل بطريقته القيادية على بث روح العمل المتعاون فيهم لتحقيق أهداف المؤسسة. ومن ثم فانه قبل أداء الوظيفة الإدارية الأساسية لا بد أن يعرف كيف يوجه الجماعة التي تعمل معه بالطريقة التي يشعرون من خلالها أنهم يؤدون العمل الذي يحبونه وبطريقتهم الخاصة وليس ما يمليه ذلك الإداري عليهم.

## خامسا : ضرورة وأهمية السلطة التعليمية :

## Imperative of Educational Control

إن استقلال السلطات التعليمية المحلية يعني وجود السلطة التعليمية في أيدي مؤسسات خاصة أو أفراد عنه في أيدي الدولة أو منظمات حكومية. كما أن بعض المؤسسات الخاصة يمكن أن تنظم وفق المركزية الصارمة والتدرج الإداري الهرمي ، على سبيل المثال ، مدارس الاورمان الكاثوليك في العديد من الدول ، والتي تعتبر سلطة عليا فوق المدارس الطائفية ، كمجلس الكنائس العالمي والذي له إشرافه على المؤسسات الأجنبية مثل الجمعيات التبشيرية والإرساليات المدرسية في أفريقيا وأسيا وأمريكا اللاتينية ، أو المدارس الخاضعة لإشراف دول أو هيئات خارجية(المدارس الفرنسية والألمانية والإيطالية أو الجامعة الأمريكية ..الخ في مصر).

وعلى الجانب الآخر، فان ضعف أو فشل المؤسسات التعليمية المركزية يمكن أن يظهر في صورة صيغ جديدة وخاصة ، لا سيما عندما تفشل المؤسسات المحلية للدولة في تلبية المطالب أو الإحتياجات. وعلى النقيض من ذلك، فان هناك اختلاف أو حراك مغاير في بريطانيا والولايات المتحدة الأمريكية نحو تربية وتعليم الآباء لأبنائهم بطريقتهم الخاصة وإمكاناتهم المتاحة خارج النظام القومي أو خارج المدارس الحكومية . فعلى مستوى العالم نجد الآباء مهتمين بالدروس الخصوصية والمدرسية للمساعدة إلى جانب ما تقدمه مدارس الحكومة، كما أن الهيئات الخاصة والجماعات الصغيرة أو الاقليات تنظم مدارس لبعض الوقت للمحافظة على ثقافاتهم الفرعية والتي لم تؤخذ بعين الإعتبار داخل النظام التعليمي القومي. بينما نجد هناك حالات أخرى ، وفي دول أخرى قد قابلت هذه المتطلبات وعملت على الوفاء بها بواسطة الحكومات أو السلطات التعليمية المحلية داخل النظام التعليمي القومي.

وغالبا فان اللامركزية تعني تحويل السلطة التعليمية من المستوى القومي إلى المستوى المحلي داخل النظام التعليمي العام. وهنا يبرز سؤالين هامين:

١- ما صلاحيات أو سلطات الإدارة المحلية؟

٢- ما عناصر أو مقومات هذه السلطة؟

إن أساليب التفكير الخاصة بالإدارة التعليمية اللامركزية غالبا ما تفترض وجود تناقض والقسام بين التنظيم الاجتماعي للمجتمع المحلي والدولة ككل. واللامركزية يعتقد أنها مهتمة بتحويل صناعة واتخاذ القرار من المستوى المركزي(القومي) إلى المستوى المحلي. والمجتمع المحلي يتجه ألي التمييز-بطريقة مثالية- بين المفهوم الأثيني للمشاركة الديموقراطية والآراء العاطفية المتناقضة فيما قبل تصنيع القرية وعدم التنسيق والتخطيط بين العمل ووقت الفراغ والعلاقات المختلفة، وبين الضروريات الملحة في إقامة علاقات الند للند في إطار العلاقات الاجتماعية.

فعند دراسة نظام لإدارة التعليم العام ، نجد أن هناك أربعة مستويات للسلطة التعليمية يمكن تحديدها وهي: المستوى القومي ، المستوى الإقليمي ، المستوى المحلي، المستوى المدرسي أو الإجرائي، كما أن هناك ثلاثة مصادر تختلف في صراعها بين النموذج المثالي للامركزية والواقع الحقيقي للمواقف الممكنة وهي:

١- هناك اختلاف وحوار جدلي حول ما إذا كانت السلطة المحلية تعنى المدرسة أم المجتمع المحلي . هذا الاختلاف أو الصراع الفكري يحدث بطريقة أقل إذا كان النموذج المثالي لأحد المدارس الخاضعة لأحد التنظيمات الإجتماعية في المجتمع قد إستطاع أن يثبت

وجوده أو ينتصر على الآخر. ولكن قلما يحدث هذا في مجتمع صناعي أو متحضر حيث لا يوجد مجتمع محلي قوي ومسيطر وحيث يوجد مجتمع حكومي محلي ويوجد في أكثر من نوع واحد من المدارس ، أو المدرسة الواحدة على المستوى الثانوي يجب أن تقوم بتلبية مطالب أكثر من مجتمع محلي حتى تكون ذات فاعلية وأهمية لوجودها.

٢- هناك صراع أو تناقض بين المستويات الإدارية الثلاث(القومي -والمحلي وما بينهما من سلطات وسطى ، فوحدة الإدارة الإقليمية غالبا ما تعكس الشخصية أو الطابع القومي من المنظور الإجتماعي والثقافي لهذا الإقليم ، مثل الإدارة التعليمية على المستوى الإقليمي في إنجلترا ، إسكتلندا ، وويلز ، إيرلندا الشمالية وجزر القنال البريطانية. وكذلك الولايات الخمسون في أمريكا، والمقاطعات في ألمانيا الغربية والولايات الهندية وجمهوريات الاتحاد السوفييتي(٤١).

أحيانا السلطات الإقليمية - كما هو موجود في ألمانيا الغربية واستراليا- تستطيع أن تفرض نوعا من الرقابة المركزية الصارمة ، بينما تقوم بدور محدود ومسئولية بسيطة على المستوى القومي. وفي أماكن أخرى - كما هو الحال في الولايات المتحدة الأمريكية- فإن السلطات الإقليمية تشارك المستويات الإدارية الأدنى المسئولية والسلطة. أما في فرنسا والكثير من دول أفريقيا وأسيا وأمريكا الجنوبية ، نجد أن السلطات الإقليمية موجودة لأن الحكومة القومية تريدها لغرض إداري معين، ولكنها لا تعكس الوحدة القومية أو ذلك الطابع الثقافي المتوحد كجزء مستقل عن الطابع القومي العام للدولة ككل.

والسؤال الآن ، عما إذا كانت لا مركزية السلطة الإقليمية تعتبر بصفة عامة هامة وضرورية للإدارة اللامركزية ، أم أنها تعتبر صورة أخرى من رفض منح السلطة للمجتمعات المحلية؟

٣- ثالثا وبطريقة عملية وواقعية فإن وجود وحدات للإدارة التعليمية المحلية تختلف وتتنوع بوضوح من حيث الحجم والسكان ، حيث البعض قد يكون كبيرا جدا للحد الذي يسمح بمناقشة قضية السلطة المحلية . وهذا ينطبق بصفة خاصة على إنجلترا وويلز حيث يوجد ١٠٤ سلطة تعليمية محلية تقوم بخدمة عدد من السكان يتراوح بين ٣,٥ مليون نسمة و ١٠٠ ألف نسمة وبمتوسط نصف مليون نسمة . هذه السلطات المحلية تطورت ونمت تاريخيا من ثلاثة آلاف منطقة مدرسية والتي تخدم مجتمعات القرية بالإضافة إلى القرى الكبيرة والمتحضرة التي تقع في نطاق المدن الكبيرة. وفي أماكن أخرى توجد الوحدات المحلية ملاصقة لمجتمع القرية النموذجية، وخاصة في المقاطعات المدرسية

الأمريكية التي تخدم عددا من السكان بمتوسط ١٤,٠٠٠ ألف نسمة. أما في إنجلترا وويلز ليس بالضرورة أن نجد كل المجتمعات المحلية تقوم بدورها المطلوب وتتمتع باستقلالها المنشود في ظل السلطات التعليمية المحلية القائمة ، بينما نجد أن البعض من هذه المجتمعات المحلية الصغيرة جدا في أمريكا أو الدول الإسكندنافية يستطيع أن يحقق معظم متطلباته وأغراضه.

فالتركيب الإداري لا يشير بالضرورة إلى الدرجة التي عندها تتحول السلطة الرسمية إلى المؤسسات ذات المستويات الأقل، ولا إلى أي حد تكون المجموعات المختلفة ذات الإهتمامات التربوية مشاركة أو ممثلة في عمليات صنع القرار . هذه الأسئلة عن السلطة والتمثيل تسيطر على الحوار القائم حول اللامركزية ما دام مفهوم اللامركزية ومضامينها أصبحت واضحة ومنتشرة بصورة واسعة للدرجة التي تغيرت فيها قوى التوازن بين المجموعات الممثلة لمراكز القوة.

إن الأساس الذي يقوم عليه الحوار في هذا الموضوع ، هو أن هؤلاء المتأثرين مباشرة بالتطبيق التربوي يجب أن يتم تمثيلهم في عملية صنع واتخاذ القرار. فعلى سبيل المثال: تقرير تايلور (Taylor Report (Department of Education and Science 1977 . لقسم التربية والعلوم سنة ١٩٧٧ في بريطانيا حدد خمس مجموعات ذات الاهتمام المباشر بالعمل المدرسي وهي: المدرسون ، أولياء الأمور ، التلاميذ ، المجلس المحلي ، وأخيرا المجتمع المحلي.

وفي فرنسا سنة ١٩٦٩ عندما تم إنشاء مجالس المدارس Schools Councils كانت هناك ست مجموعات ممثلة فيها ولها الاهتمام المباشر بالعمل المدرسي وهي : المدرسون ، أولياء الأمور ، التلاميذ ، الموجهون ، أصحاب الأعمال ثم أخيرا إتحادات العمال.

وهناك تشابه واختلاف في الدولتين في تحديد المجموعات التي لها اهتمامات مباشرة بالمدارس ومستويات صنع القرار فيها ، فالاختلافات تعكس إختلاف التركيب الإداري والأيديولوجيات والفلسفات التي تحكم العمل في هذه الإدارات . ولذا فان المدرسين كمنتجين ، والآباء وأولياء الأمور والتلاميذ كمستهلكين للتعليم أو مستفيدين منه هم أهم ما يجب تمثيله وأخذه في الاعتبار . هذه الإعتبارات يجب أيضا أن تشمل مجهودات أولئك المساهمين ماديا والممولين. ففي إنجلترا وويلز تم وضع هذه الاعتبارات موضع التنفيذ سنة ١٩٧٧ حيث تم انتخاب الممثلين للسلطات المحلية والذين رفعوا الرسوم المدرسية لتقابل

وتغطي النفقات المدرسية وتكلفتها . وفي فرنسا تم اختيار المسئولين بواسطة وزارة التعليم(٤٢).

وهكذا يتضح أن هناك اهتمام من الدولتين بتمثيل المجموعات التي كثيرا ما قد تتأثر بطريقة غير مباشرة بواسطة التطبيقات أو السياسات التعليمية.

ففي فرنسا ، انضمام أصحاب الأعمال والمصالح والاتحادات العمالية للمجموعات المهتمة بالعملية التعليمية يعكس بصورة واضحة النظرة الاقتصادية للتعليم عنه في إنجلترا حيث المجتمعات المحلية لم تتحدد بوضوح ولم يظهر الجانب الاقتصادي للتعليم فيها مثل الاهتمامات الفرنسية.

هذه الخطوات الخاصة بتلك المساهمات في العملية التعليمية في الستينات والسبعينات كانت أوسع مما هي عليه الآن في دول ذات عمق تاريخي في السلطات التعليمية المحلية. ففي الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا ، التاريخ يؤكد أن المشاركات أو المساهمات كانت تستند إلى المبدأ القائل : "لا ضرائب بدون تمثيل No Taxation without Representation "، فهؤلاء الذين يدفعون ضرائب عن التعليم ينتخبون ممثلين لهم في المؤسسات والسلطات المحلية. وهذا المبدأ إلى حد كبير ما زال مطبقا في الولايات المتحدة الأمريكية ، وما زال أثره يمتد في الحوار الدائر حول السلطة المحلية في بريطانيا.

إن اللامركزية مؤيدة لأنها يجب أن تضمن تمثيل هؤلاء المهتمين بالعملية التعليمية تمثيلا صحيحا. ولكن رغم ذلك فإن اللامركزية ليست الصورة الوحيدة التي يمكن أن تحقق ذلك. فإن التمثيل الصحيح والعريض يمكن أن يتحقق في ظل المركزية ، فإتحادات المعلمين تعمل على المستوى القومي في معظم الدول. ففي إنجلترا وويلز ، المدرسون لهم تأثيرهم ونفوذهم على المناهج ، وصنع القرار ، وهذا ما يتم خلال المؤسسات القومية مثل مجلس المدارس ولجان الامتحانات المدرسية على المستويات الإقليمية.

أما في فرنسا هناك قطاعات عريضة من المهتمين بالتعليم ومنهم المدرسين يشاركون في صنع السياسة القومية – والتغيير الرئيسي الذي صدر في فرنسا منذ ١٩٦٩ عند إنشاء مجالس المدارس مع الآباء وتمثيلهم ، كان بمثابة تعزيز وتطوير للجمعية الوطنية للآباء National Parent Associations والتي حاولت التأثير في صناعة السياسة وصياغتها على المستوى القومي(٤٣).

والسؤال الخاص بالمركزية مع أوتقراطية (أستبدادية) صناعة القرار، واللامركزية مع المشاركة لا يأتلفان ولا يمكن دراستهما واختبارهما معا، حيث يؤكد اسحاق كاندل Kandel 1933أن النظم التعليمية يمكن تقسيمها على أنها إما مركزية أو لا مركزية ، وكان كاندل يشجع طلابه على الآخذ بهذا الاتجاه في أبحاثهم . ولقد قام أحد طلاب كاندل في كلية المعلمين بجامعة كولمبيا بالولايات المتحدة الأمريكية واسمه F.S. Cillie (1940)(٤٤). قام بدراسة لإظهار العلاقة بين تطوير المناهج وتجديدها والنمط الإداري ، ووصل إلى أن التغيير في النظم اللامركزية بالنسبة للمناهج يمكن أن يتم بصورة سريعة ولكن ليس في إمكان هذه التغيرات السريعة أن تثبت وجودها وتستمر الفترة أطول مثل تلك التغيرات التي تتم ببطء في إطار النظم المركزية ، وأحد أسباب ذلك أنه في ضوء اللامركزية فإن النظام المحلي للمدارس غير قادر على تقديم الأجهزة والأدوات الضرورية والمدرسون المناسبين لهذه التغيرات كما هو الحال في النظم المركزية الكبيرة . والسبب الثاني وغير المباشر هو أن المدرسين – في الولايات المتحدة الأمريكية على الأقل– في ضوء النظم المركزية يكونون مكبوحين ومقيدين بواسطة النظام البيروقراطي المتبع. أما في النظم اللامركزية فان المدرسين يكونون وفي المقام الأول مسئولين أمام السلطة المحلية للآباء وضغوط المجموعات الأخرى الممثلة والمشاركة في العملية التعليمية وفي التطوير والتجديد . وحتى بالنسبة للخطط القصيرة الأجل ، والتي قد توضع موضع التنفيذ ولم تنجح ، فإن المجموعات المحلية المشاركة تمارس ضغوطها وتجعل العملية التعليمية في غاية الصعوبة والتعقيد بالنسبة للمعلمين كأفراد ، نتيجة لغياب القوى البيروقراطية التي يستندون إليها في ظل النظم المركزية ، والتي من خلالها يمكن رؤية النجاح بالنسبة للتجارب أو البرامج موضع التغيير والتجديد . ويختم برايـن هولمز Brian Holmes تعليقه على هذه الدراسة بقوله ، إذا وضع هذا البحث موضع التنفيذ وأخذ بصورة جدية فإن المدرسين في النظم المركزية بالضرورة والحقيقة المؤكدة سوف يشعرون بالأمان ، والتطوير والتجديد سوف يتم مناقشته وبحثه وتأييده بصورة أفضل في النظم اللامركزية(٤٥).

والقضية المطروحة حول المركزية واللامركزية هي من أجل أن تكون السلطة في أيدي المنظمات المحلية ، وهناك الكثير من الأغراض والإختيارات العديدة والتي غالبا ما تكون مختلفة في سلطاتها المحلية ، ولهذا فان الخطط اللامركزية تختلف وبوضوح عن بعضها البعض. وأهم هذه السلطات المحلية ذات التأثير هو ما يتعلق منها بالتمويل Finance ، ولكن السلطات الأخرى المتعلقة بالتعليم كالبناء والتنظيم المدرسي، محتوى المناهج ، الأجهزة والأدوات اللازمة، طرق التدريس ، الإمتحانات والتقويم ، وطرق إختيار المعلمين ، تدريبهم

وشروط العمل في المهنة، كلها أمور وقضايا يمكن أن تتناول من خلال سلطات مختلفة . بينما التمويل هو القضية الرئيسية لأن المسئولية المحلية طرحت تساؤلا يتعلق بالعدالة وتكافؤ الفرص التعليمية . وفي نفس الاتجاه ، هناك التباين في الإمكانيات بين المحليات والأقاليم ، ومن ثم فإن إستقلالية المحليات من حيث التمويل التعليمي غير متحققه وغير محققه لمبدأ حق التعليم للجميع. ولذا يؤكد تا ناجوك تشاو Ta Nagoc Chau في دراسته عن العدالة واللامركزية ، أن اللامركزية قد تعني في المقام الأول المحاولة للتحكم في أكبر قدر من الإمكانيات التعليمية ، بدلا من سيطرة وتحكم الحكومة المركزية على كل الميزانية والتمويل، ولذا يجب تحويل بعض المسئوليات إلى المحليات أو السلطات المحلية مع إشراكهم في مسئولية الإنفاق على التعليم وهذا يتمثل في مساهمات الإدارة المحلية والمجتمع المحلي في بناء المدارس الإبتدائية وهذا يعد من المساهمات الكبيرة في مجال الإنفاق التعليمي. كما أن اللامركزية قد تعني أيضا إعطاء بعض الصلاحيات للإدارة الإقليمية أو المقاطعات مع وضع الأهداف الرئيسية في عين الإعتبار والعمل على تحقيقها باستخدام الإمكانيات المتاحة(٤٦).

وفي كل من الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا هناك إنحسار واضح أو تقلص للسلطة المحلية المشرفة على التعليم في القرن العشرين بغرض تحقيق العدالة وتكافؤ الفرص في الإمكانات المتاحة لكل إقليم أو مقاطعة . ففي الولايات المتحدة الأمريكية زادت مساهمة الحكومة الفيدرالية من نفقاتها التعليمية من لاشيء تقريبا إلى حوالي ٧٪ منذ ١٩٦٠ ، كما أن الولايات المتحدة تحملت مسئولية نصف النفقات المدرسية لمدارس المقاطعات أو الأقاليم. أما في بريطانيا ، فإن الحكومة المركزية تتحمل أكثر من نصف النفقات المدرسية التي كانت تتحملها السلطات المحلية ، وأي تقليل أو إختصار في النفقات من جانب الحكومة المركزية البريطانية وتمويلها للتعليم إنما مرجعه إلى عوامل جغرافية.

وهكذا فان الكثير من الآراء والخطط تنادي بزيادة استقلالية المحليات ، وخاصة في البلاد الصناعية، وتؤكد هذه الآراء على أن الحكومات المركزية أو الإقليمية أو المقاطعات تقدم الإمكانات الأساسية المطلوبة ، بينما يركز الدور الأساسي للمحليات على طريقة الاستخدام وكيفته لهذه الإمكانات الأساسية. وهنا تثار أسئلة عديدة منها : هل سيتحقق الاستقلال للمحليات بعد سيطرة المؤسسات القومية على مصادر التمويل الأساسية؟ وهو ليس من السهل تحقيقه ، وجعل هذه الحكومة المركزية عادلة وحيادية في توزيعها للثروة ، وهو ما يؤكده ما حدث في بريطانيا في الثمانينيات من حيث إنحياز الحكومة المركزية إلى بعض المقاطعات أو بالتحديد بعض صور وأشكال التعليم في هذه المقاطعات. وهناك سؤال آخر حول ما إذا كانت المجتمعات المحلية ككل مسئولة مسئولية كاملة عن صنع القرارات التعليمية

ما داموا ليسوا الممولين الحقيقيين للتعليم؟ ولهذا تأثير واضح لأن عدم تحمل مسئولية التمويل قد يقلل من الاهتمام عند بعض الجماعات المحلية من المشاركة في أمور التعليم.

وفي العديد من الدول النامية أو الأقل تقدما في الصناعة ، فإن الإدارة التعليمية اللامركزية تلقى تأييدا من الحكومات القومية مبدئيا على اعتبار أنها تعني انتقال مسئوليات التمويل التعليمي من المستوى القومي إلى المجتمعات المحلية . فعلى المستوى الأول ، فان هذه الاستراتيجية تعني اختصار نفقات التعليم من المستوى القومي، حيث تصل إلى أكثر من ٢٠٪ من ميزانية الدولة ، وخاصة عندما يكون الطلب الشعبي على التعليم في تزايد مستمر ، هذا من ناحية . أما الناحية الأخرى ، فإن هناك جدلا وخلافا حول عدم إمكانية استمرار الحكومة المركزية في مقابلة مطالب المحليات بعدالة ، حيث مطالبتها باستمرار في التوسع في التعليم وبناء المدارس وتوفير المساكن للمعلمين. والإدارة اللامركزية في هذه الحالة تشرك المحليات بصورة أساسية في التمويل ، ولكن ليس بالضرورة الاستقلالية في المناهج أو الامتحانات.

## سادسا : مبررات الأخذ بالنمط اللامركزي :

## Rationales for Decentralization

المبررات العقلية والمنطقية للأخذ بالنمط اللامركزي في الإدارة قد تكون لجوانب إدارية أو سياسية أو أيديولوجية . والمبررات الإدارية تعنى الفعالية في تحقيق أهداف تعليمية معينة ، أي خطوات تحقيق هذه الأهداف وإجراءاتها الإدارية. والسلطة اللامركزية تؤيد المبررات الإدارية ، إذا كان الهدف منها تحقيق أهداف تعليمية مستقلة وأكثر فعالية من السلطة المركزية.

أما المبررات السياسية ، فهي تهدف إلى تحقيق القوى أو السيطرة السياسية، فالإدارة اللامركزية تعنى لهؤلاء المطالبين بها سياسيا إعطاءها لتأثيرهم السياسي أو التغلب على خصومهم المعارضين. بينما المبررات الأيديولوجية فهي واسعة وتعتمد على الإعتقاد بأن الاستقلال الأكبر للمحليات لا ينفصل عن الأهداف المقبولة والقائمة في علاقة مع وجهات نظر معينة لطبيعة الفرد والمجتمع والمعرفة . هذا التحليل ينصب على العلاقات الأيديولوجية ما دامت هذه تعتبر من أهم الموضوعات أو القضايا المركبة والأساسية . ولكن لتحديد ذلك ومناقشته بوضوح ، فانه يجب توضيح هذه الجوانب الخاصة بالمبررات الإدارية والسياسية ثم تتناول بعد ذلك المبررات الأيديولوجية.

## (١) المبررات الإدارية والسياسية:

اللامركزية قد تجد التأييد والقبول باعتبارها أهم المقاصد الفعالة لتأمين تحقيق الأهداف المرجوة . وعلى الجانب الآخر فإن الرأي الآخر والخاص بالنظم المركزية يعتبرها بطيئة ومرهقة ومزعجة وتضع العراقيل بين المتخصصين على المستوى المحلي والمسئولين في مختلف المستويات(على سبيل المثال: المدرسين في المدارس المختلفة ، المواد والتخصصات المختلفة داخل المدرسة الواحدة) والذين هم في حاجة شديدة للتعاون بين هذه المستويات لتحقيق الأهداف المرجوة . أيضا من المآخذ على المركزية ومبررات التمسك بها أنها تخلق نوعا من الانسجام والتطابق السلبي بأن الاستقلالية المحلية تكون مرتبطة مع ديناميكية وتفاعل التطوير والتجديد.

هذه النماذج والأنماط مرتبطة بالمبررات الإدارية ، فاللامركزية ليست هدفا في حد ذاته، بل هي تهدف إلى تحقيق أهداف أخرى أكثر فاعلية وقدرة وتعاونا وتطويرا وتجديدا . هذه الأهداف يمكن أن تشمل تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص بواسطة معايير جغرافية ÷ اللامركزية تجد التأييد ، لأن التحكمات المكتبية المركزية تحرم المناطق النائية من وصول مطالبها الأساسية – أو تأصيل وتجديد التعليم ومتابعته وتوجيهه وحاجاته إلى الإقتصاد. فالمؤسسات المحلية يمكنها تحديد هذه الإحتياجات وتنظيم التعليم وفقا لها بفاعلية وقدرة عن الحكومات المركزية . وعلى كل حال فإن الأهداف العريضة – تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص أو النمو والتطور الاقتصادي – هي الهدف الأسمى وذات الأولوية(٤٧). واللامركزية تلقى التأييد أيضا للاعتقاد بأنها سوف تستطيع تحقيق هذه الأهداف العريضة بفاعلية أكثر عن المركزية.

هذه هي بعض التفسيرات والتأويلات التي شجعت وأدت بالإداريين أنفسهم أن يتقدموا للأمام. وفي الأحوال الكثيرة هناك أسباب أيديولوجية خلف هذه الحيادية الواضحة . فهناك إعتقادات خاصة بطبيعة التنظيمات العقلانية ، وعدم التمييز من جانب الإداريين المركزيين أو استبدادهم وتحكمهم ، والمكتبية المزعجة أو المرهقة ، والتفاعل والديموقراطية من جانب المجتمعات المحلية أو الإهتمامات الذاتية أو العصبيات غير العاقلة أو غير الذكية – وهناك أيضا اعتقادات عن طبيعة التغير الإجتماعي من حيث الرجوع للوراء أو الثورة من أسفل . ولكن ماذا عن طبيعة الإدارة؟ هذا يتطلب دراسة عميقة ودقيقة لمحتواها السياسي والأيديولوجي.

المبررات السياسية واضحة وأقل غموضا في التحليل . فالحكومة قد تجعل الإدارة التعليمية لا مركزية لأن الطلب والضغط من جانب المحليات قوي ومؤثر وليس لهذا التحول تأثير سلبي على السلطة المركزية، فتجعلها تتعاون معها بدلا من أن تقف في وجه مطالب

المحليات. والمثال على هذه المحليات أو الإقليمية يتضح لنا في أسبانيا ويوجوسلافيا وفي بلجيكا عندما حدث تطور تاريخي للفصل بين الفرنسيين والفنلديين في النواحي التعليمية في بلجيكا ومحاولة إعطاء كل إقليم حرية التصرف الإداري والتنظيمي للعملية التعليمية.

كما أن هناك باعث سياسي عام في السنوات القليلة يتمثل في رغبة الحكومات المركزية في إظهار نواياها ونشرها والتي تهدف إلى اختصار وتقليل النفقات التعليمية بواسطة امتداد ومد سيطرتها التعليمية على السلطات المحلية وبالتالي التخلص أو التقليل من سيطرة المحليات ووقوفها في وجه الحكومات القومية. هذه العمليات والنوايا اتضحت منذ السبعينيات في شيلي **Chile** ومبرراتهم في ذلك هو إدخال أسلوب الإقتصاد الحر. وفي أماكن أخرى ، حيث زيادة الطلب على التعليم وخاصة في الدول غير الصناعية ، حاولت الحكومات أن تسيطر على المحليات أو السلطات المحلية والتعليم الخاص.

أحيانا ، السيطرة اللامركزية على التعليم تعتبر جزءا من عملية تحويل وتغيير القوى السياسية من جماعة لأخرى أو من حزب لآخر كجزء من فرض سيطرة السياسيين. ففي بريطانيا كان تعيين لجنة تايلور **Taylor Committee** بمثابة محاولة من جانب الحكومة المركزية لاستخدام الآباء ومساهماتهم في المدرسة للحد من سلطة المتخصصين أو سلطة المدرسين(٤٨).

في عدد من الجماعات أو الفرق الاشتراكية أو الشيوعية ومنها كوبا **Cuba** والتي تعتبر مثالا جيدا على أن الإدارة اللامركزية وجدت لتعزيز قوة الحزب على المستوى المحلي وبواسطة تحكم وزارة التعليم المركزية . هذا التحرك كان يهدف أيضا إلى فرض سيطرة الحزب على جميع أجزاء الدولة(٤٩).

وهكذا يمكن للإدارة اللامركزية أن توجد لغرضين : لمقاومة الضد والنقيض أو المعارضة ثم لتعزيز السيطرة السياسية للحزب الحاكم على بقية الأحزاب على المستويين القومي والمحلي. وعلى كل حال ، ورغم وجود بعض المبررات الأيديولوجية للإدارة التعليمية اللامركزية، فان بعض هذه المبررات الأيديولوجية يحتاج منا إلى توضيح أكثر لتحديد أهمية وضرورة اللامركزية.

### (٢) المبررات الأيديولوجية:

المبررات الأيديولوجية للإدارة اللامركزية في التعليم ، واسعة وأكثر من المبررات الإدارية والسياسية التي تناولناها فيما سبق، عندما نأخذ الأيديولوجية على أنها نظرة مزدوجة كوصف وتشخيص لطبيعة وتطور ونمو الفرد والمجتمع والمعرفة . وبمعنى آخر المفاهيم المرتبطة

بطبيعة الإحتياجات الفردية ، والحقوق ، والجوانب النفسية لخصائص التنظيم الإجتماعي وللعلاقة بين المعرفة وتحولاتها الفردية والاجتماعية.

إن المفاهيم مرتبطة أيضا بالطريقة التي من خلالها المجتمع سوف أو يجب أن يتطور ، وما ينبغي أن تكون عليه حقوق الأفراد وتنميتها وما أهمية المعرفة. وهكذا تجد لا مركزية التعليم تأييدا لأنها تبدو منسجمة ومتناسقة مع تلك التطورات الحادثة سواء كانت حقيقة واقعة أو صورة مأمولة ومرغوب في تحقيقها . وهناك العديد من الفلسفات أو الأيديولوجيات التي تؤيد لا مركزية التعليم ، ويمكن تصنيف هذه الفلسفات ، أو الأيديولوجيات حسب التطورات أو الحقب التاريخية والأوضاع الاجتماعية والواقع الاجتماعي الذي تم تطبيق هذه النظريات وفقا له.

بستالوزي **Pestalozzi** ، فروبل **Froebel** ، جروند فيج **Grundivig** ، هنري موريس **Henry Morris** ، وجون ديوي **John Dewey** ، قدموا نماذجهم في ضوء مدركاتهم وملاحظاتهم للمساواة المحطمة وغير المتحققة في المجتمعات الريفية القديمة أو التقليدية بواسطة التمدين أو التصنيع في القرنين التاسع عشر والعشرين.

أما نماذج غاندي **Gandhi** وماو **Mao** ونيريري **Nyerere** فكانت ضد الفكرة القائمة على هدم فكرة وسياسة الإكتفاء الذاتي وحياة القرية في الدول الفقيرة بواسطة الرأسمالية العالمية في القرن العشرين(٥٠).

فالمؤيدون للتمدين والتحضر وإعادة تجديد البرامج في أواخر القرن العشرين، ركزوا على التراجع والتقهقر في مجتمعات المدينة ، أو الإتجاه نحو هذه المجتمعات ، ولكن يوجد تناقض وخلط بين أفكار هؤلاء الناس والإختلافات غير المرتبطة بالضرورة أو قد لا تعود بالضرورة إلى الاختلاف في النواحي السياسية والإقتصادية والإجتماعية أو التاريخية(٥١).

وربما يكون من الأفضل أن نميز بين المبررات الأيديولوجية من زاوية ملاحظاتهم أو رؤيتهم لمكانة أو وضع الفرد والمجتمع ومكانه المعرفة ، فالمفاهيم الخاصة بالفرد والمجتمع لها طابع مشترك في قضاياها الخلافية المتعددة . ولذا فإن السلطة المحلية تلقى التأييد لأن النشاط والمساهمات بواسطة الأفراد أو الجماعات الصغيرة تدل على الحرية وتطبيقاتها.

وهناك وجهتي نظر فلسفيتين تؤيدان ذلك . أولهما ، المفهوم المسيحي عن الفرد ، بأنه مسئول أمام ربه ، وثانيهما مفهوم التمام والكمال وخاصة في النقيض من سلب مستحقات الإنسان وتغيب شخصية المجتمع الصناعي أو المتحضر . والنظرة المسيحية – ما

دام هناك اتفاق كبير بينهما وبين آراء غاندي – كانت تعني أن كل فرد يجب أن يبحث عن النجاة والخلاص من خلال العمل والتضحية بالنفس. كل رجل وأمراء في حاجة شديدة إلى وضع من الاستقلالية ليتمكن من تقديم ما يمكن به خلاصه وإنقاذه ، قياسا على ذلك فان استقلالية المحليات كانت طريقة لخلق نوع من العلاقة الأساسية بين الفرد وربه ، هذه الأفكار والفكرة الأساسية الخاصة بان الفرد يمكنه أن يعمل في جماعة في مجتمع القرية ومتعاونا في فريق في سبيل الخلاص والإنقاذ، وهذا ما كانت تطبقه المستعمرات البريطانية بواسطة الإرساليات التبشيرية، وظهر بذلك واضحا في مذكرات مكتب المستعمرات البريطاني سنة ١٩٣٥ عن التعليم في المجتمعات الأفريقية والتي على الرغم من أنها كتبت بيد رئيس البعثة التبشيرية أولدهام J.H. Oldham واعتمادها على رجال الدين المسحيي ، إلا أن هذه المذكرات كانت تشبه إلى حد كبير آراء غاندي Gandhi وخاصة فيما يتعلق بأهمية العمل والتضحية بالنفس في سبيل الخلاص ، وهو ما كان يستخدمه غاندي في تعزيز فكرته ونموذجه القائم على مجتمعات القرية. ومن خلال هذه الفكرة القائمة على الاستقلالية للمحليات ، فان الفردية يمكن لها أن تحقق ، وإغتراب بين الجماهير والبيروقراطية والمجتمع الجائر ، كل هذه يمكن مواجهته والتغلب عليه (٥٢).

فكرة الاغتراب ، كنتيجة للتصنيع وتقسيم العمل ، ظهرت في الأعمال الفكرية في القرنين الثامن والتاسع عشر من خلال انتقادات روسو Rousseau الموجهة للتصنيع ومن بعده انجلز Engels وماركس Marx ، وامتد ذلك إلى أعمال مفكري القرن العشرين على يد كل من غاندي Ghandi وباولو فرير Paulo Freire ، فالإكتفاء الذاتي Self -Sufficient والإعتماد على النفس Self-Reliant بالنسبة لمجتمع القرية يعتبر نموذجا مثاليا على الأقل بالنسبة لروسو Rousseau وانجلز Engels ، لأن هذا النموذج وفلسفته يجعل الشخصية بكل جوانبها مهتمة دائما بالعمل اليومي والحياة بطريقة متكاملة.

وفكرة الاغتراب Alienation قد أثرت على الكثير من المخططات اللامركزية ، وخاصة المتصلة بالنظريات البيداجوجية أو التربوية .

بالنسبة لروسو بوستالوزي وفروبل وديوي وفرير فإن التعليم يجب أن يكون عملية مستقلة وفعالا ومحركا لكل استعدادات وقوى الفرد الشخصية كلها ، وكل ما يتعلق بالحياة اليومية. وبالضرورة فإن التعليم الفعال والجيد يعتبر دفاعا ضد الإغتراب وفكرته وهو ما تؤيده نظريات علم النفس(٥٣).

وهكذا فـان المبررات الخاصة باسـتقلالية المحليات ليست بـالضرورة تعتبر تـأييدا للمطالب الخاصة بالإدارة اللامركزية . فـالتعليم الفعال والإختيـار الصحيح لمحتوى المنـاهج يمكن أن يتحقق بـل وتحقق خـلال النظم التي يمكن أن تكـون مركزية في مجـال التمويـل واستعداداته والتنظيم المدرسي.

كما أن فكرة الإغتراب تتطلب فقط لا مركزية المنـاهج ، وبالقيـاس إلى ذلـك فـان النظم المركيـة مثـل فرنسـا وبلجيكـا استطاعتا تحقيق ودمج النظريـة الفرديـة في التربيـة مـع سياساتهم ومخططاتهم.

فكرة تأييد المجتمع وتعزيزه للمبررات الأيديولوجية لإدارة التعليم اللامركزية ليـس من السهل دمجها وتحقيقهـا في ضـوء النظـم التعليميـة القائمـة . فـالنموذج المحتـذى للقريـة أو الدولة ككل والذي تم اقتراحه من قبل ، يعتبر الأساس الذي تقوم عليه النظرية الاجتماعيـة ، وهو الأساس الأيديولوجـي لـلإدارة اللامركزيـة . والفكـرة مؤداهـا أن مجتمعـات القريـة مـع توافقها وتركيبهـا وتضافرهـا والاعتمـاد الذاتي على أفرادهـا كشـخصية متكاملـة ومسـتقلة أصبحت مناط الأنظار من أبعادها المختلفة مقارنة ببعـض الخصـائص غـير المتحققـة في الحضـر والمدن الصناعية.

الكثير من التربويين القدمين في أوروبا وأمريكا، رأوا أن مزايا مجتمـع القريـة مثـالا يحتذى كأساس للتنظيمات التعليمية، ويريـدون إيجاد مجتمـع مدرسـي داخـل المدرسـة وليـس خارجها في المجتمع الخارجي الأوسع وتتوفر فيه نفـس خصـائص مجتمع القريـة مـن التماسـك والتضـافر والاكتفـاء الذاتي والإعتمـاد على النفـس . فالمدرسـة يجـب أن تتمسـك ببعـض الخصائص التي يقوم عليها مجتمع القريـة المثـالي. وهـذا مـا ترجمـه جـون ديـوي الـذي رأي أن المدرسة تعتمد على الخصائص الخاصـة بنمـوذج القريـة والمجتمـع الريفـي كحـل للمشـكلات الاجتماعية في حياة المدن الكبيرة في الولايات المتحدة الأمريكية(٥٤).

وصناعة القرار هي عملية يشترك فيها بعض الأفراد والتنظيمات ، حيث يلعب كل منهم دورا في ذلك في مرحلة من مراحل صنع القـرار أو مرحلـة مـن مراحـل هـذه العمليـة ، فالقرارات المباشرة موجودة ولكن هناك تأثير على صياغـة هـذه القـرارات سـواء كـان هـذا التأثير مباشرا أو غير مباشر. وهناك تأثيرات واضحة أخرى تتعلق بالتمويل وكذلـك المجموعـة المحيطة أو المناخ المحيط بمن يمتلك سلطة التمويل ومصادر المعلومات أو التوصيـات ، والإقنـاع المباشر ، كلها قنوات ذات تأثير على صناعة القرار.

والنموذج الذي يمكن أن يستخدم لتنظيم المعلومات المتصلة بنظم الإدارة وصناعة القرار نتوصل إليه من خلال نظرية التنظيم الرسمي. حيث يفترض هذا التنظيم أو تلك النظرية ، أن التنظيم العام يشتمل على ثلاث مجموعات من البشر:

أ- مجموعة الخدمات العامة : وعادة يتم انتخابهم مثل مجلس النواب أو الجمعية العمومية أو البرلمان أو الكونجرس أو مجلس الشعب أو مجلس الشورى في مصر.

ب- مجموعة الإداريين ، اللذين يقومون أو يتحملون مسئوليات خاصة مثل مديري التعليم والموجهين أو أعضاء من هذه المجموعة.

ج- مجموعة الخدمات أو الإنتاج التعليمي، مثل المعلمين ومؤسساتهم والفنيين في المجال التعليمي وكل المسئولين عن الخدمات التربوية.

والنظام التعليمي القومي عادة تتم إدارته وتوجيهه خلال هذا التنظيم الرسمي على المستوى القومي والإقليمي والمحلي. فالمسئولية مشتركة بين هذه المستويات، وبالتحليل المقارن الدقيق يمكن الكشف عن كيفية عمل هذه المؤسسات أو المستويات الثلاثة ومدى الإختلاف في الأدوار والمسئوليات التي يقومون بها من دولة لأخرى حسب الأيديولوجيات أو الأنماط الفلسفية السائدة أو التي تحكم مسارات الحياة في هذه المجموعات وهذا ما يؤكد عليه جوزيف لا ورايز **Joseph A. Lauwerys** في مدخله المنهجي المقارن. ولهذا يمكن لنا أن نتصور النظام العام للإدارة على النحو التالي:

الإدارة (التنظيم الرسمي)

والمستوى القومي والإقليمي كتنظيم رسمي غالبا يطلق عليهما وزارات التعليم ويختلف ذلك من بلد لآخر. والمستوى المحلي والمؤسس بواسطة المحليات أو البلديات له تسميات مختلفة، فهو السلطة المحلية للتعليم في المملكة المتحدة (U.K.) وهو المجالس المحلية للمدارس في الولايات المتحدة الأمريكية (U.S.A.).

ويجب على الإحصاءات القومية أن تظهر وبطريقة مبسطة التنظيمات الرسمية الرئيسية المسئولة عن الإدارة التعليمية ، من حيث الأفراد وأدوارهم ومسئولياتهم والتي يجب أن تحدد وتوضع في مكانها الصحيح والمناسب داخل التنظيم الرسمي المناسب أيضا . كما يجب أن نعرف أنه ليس بالضرورة أن تشتمل المستويات القومية من التنظيم الرسمي على المدرسين في مجال الخدمات العامة، كما أن التنظيمات على المستوى الإقليمي ليست بالضرورة أيضا أن تعمل على خدمة أو مساعدة الإداريين.

وميزة هذا النموذج البسيط ، أن يعمل على إثارة الانتباه أو توجيه المفكرين لإمكانية إدارة التنظيمات والأفراد بدون تحدي وتمييز دقيق بينهم ، ولعمل ذلك لابد من الابتعاد عن التنظيمات المقارنة ، وذلك لإختلاف طبيعة التنظيم الإداري من دولة لأخرى.

ويجب التأكيد على أن إشراك الأفراد في التنظيمات الرسمية يمكن أن يوصف ويحلل فقط، بعد دراسة العوامل والظروف التعليمية وتحديدها . فالأفراد داخل التنظيمات الرسمية على المستوى القومي يمكن أن تكون مسئولة عن القرارات التعليمية الرئيسية أو العليا. بينما في دول أخرى تكون هذه القرارات من مسئوليات التنظيمات الرسمية على المستوى الإقليمي. وهذه التنظيمات أيضا يمكن ألا تقوم بالتعيين أو الفصل للمعلمين والتي يمكن أن تكون من وظائف التنظيمات الرسمية على المستويات المحلية.

كما أن الأكثر فائدة من المقارنة ، هو وضع التنظيمات ووظائفها المحددة في وضع مناظر . فعلى سبيل المثال : عدد الحكومات القومية التي تزيد نسبة الإنفاق على التعليم لمواجهة متطلباته، يعتبر واحدا من العمليات التي يمكن إخضاعها للتحليل . كما أن التصنيف المفيد لهذا يعتمد على فرض أن العمليات الخاصة بصياغة السياسة وقبولها وتطبيقها مختلفة إلى حد ما وغالبا ما تشتمل على أفراد مختلفين في وظائفهم ومهامهم (٥٥).

(١) صياغة السياسة . **Policy Formulation**

(٢) قبول السياسة وتعديلها . **Policy Adoption**

(٣) تطبيق السياسة . **Policy Implementation**

وموجز ما سبق ، أن جانبا هاما من نواحي التفاعل لجوانب العمل في النظم الإدارية يمكن تحديده فيما يلي :

١- إستخدام نموذج مبسط من التنظيمات الرسمية لتحديد الأفراد القانونيين المهتمين بالتعليم.

٢- تحديد الأفراد والجماعات (سواء قانونيين أو غير قانونيين) خارج التنظيمات الرسمية والذين لهم تأثير على السياسة.

٣- تحديد العناصر والعوامل التعليمية موضع الدراسة مثل نظام الإدارة والتحكم والتمويل والتنظيم أو البناء والتركيب الإداري المدرسي ، المناهج ، إعداد المعلمين..الخ.

٤- وصف العمليات الوسطى والتي فيها العمليات الآتية: رسم السياسة وصياغتها ، تعديلها أو قبولها ، ثم تنفيذها وتطبيقها.

وعلى الرغم من أن جمع المادة العلمية حول هذه العناصر غير سهل إلا أنها سوف تجعل النتيجة النهائية ذات معنى في مجال المقارنة والتفاعل والتغيير وتسهم في تحليل المشكلة.

## سابعا : الإجراءات التي اتخذتها مصر للتحول من المركزية إلى اللامركزية:

رغم عمق جذور المركزية الصارمة في مصر ، وانعكاسها الواضح على كل الأنماط والأساليب الإدارية المختلفة سواء منذ عهد الأسرات والعصر الفرعوني وحتى الوقت الحاضر ، إلا أن الدولة تحاول جاهدة التخفيف عن كاهلها وتحاول فك القيود الإدارية الكثيرة بتوزيع المسئوليات على الأطراف بدلا من حشدها في المراكز الرئيسية.

وإذا كان المركز والقلب بالنسبة للإدارة التعليمية يتمثل في ديوان عام الوزارة ، فان الأعضاء الأخرى والهامة تتمثل في مجالس المديريات والمناطق التعليمية والمدارس.

ولقد أنشئت مجالس المديريات في مصر بموجب القانون النظامي الصادر في أول مايو ١٨٨٣م لا كهيئات لامركزية مستقلة ، بل كفروع للإدارة المركزية ، حيث ورد بالمادة السادسة من القانون النظامي الذي وضعه الإحتلال سنة ١٨٨٣م ، أنه لا يجوز لتلك المجالس أن تجتمع ما لم يدعها المديرين وأن المديرين لا يجوز أن يدعوها للاجتماع إلا بأمر عال خديوي يعين تاريخ الاجتماع ومدته ، وفرض القانون ألا تجتمع هذه المجالس إلا مرة واحدة في السنة ، وكان من نتيجة ذلك أنها لم تجتمع منذ عام ١٨٨٣م حتى عام ١٩٠٦م إلا مرة واحدة في كل مديرية(٥٦). وكان من نتيجة التوسع في التعليم بعد صدور دستور ١٩٢٣م أن ظهرت الدعوة إلى لا مركزية الإدارة التعليمية ، وبدأ الكتاب والأدباء والصحافة والطبقة

المثقفة .. بل والمسئولين في وزارة المعارف نفسها ، يتحدثون عن أضرار المركزية، فنجد طه حسين يقول:

- "أن كل إصلاح لشئون التعليم على اختلاف فروعه وألوانه ، رهين بإصلاح الديوان في وزارة التربية والتعليم " .. ويقول في موضع آخر : "أن ديوان وزارة المعارف كما هو ، لم يأخذ ولن يأخذ بالجد أمر اللامركزية ، بل حرص وسيحرص دائما أن يضع إصبعه في كل شئ ويضيق على النظار والمعلمين"(٥٧).

وعندما كان أحمد نجيب الهلالي وزيرا للمعارف سنة ١٩٣٥م ، كتب تقريرا عن "التعليم الثانوي عيوبه ووسائل إصلاحه" ، قال فيه :"أساس العلة في رأينا هو الإدارة التعليمية ، هو في طريقة الأشراف على المدارس، هو بعبارة صريحة في وزارة المعارف" ، ويقول في نفس التقرير: "أن وزارة المعارف قد ركزت في يدها كل ما يختص بالتعليم تركيزا ألغى شخصية المدارس وأعجز القائمين على أمر التعليم من نظار ومدرسين عن إحداث أي أثر في تكييف التعليم أو توجيه التربية ، فاستحالت المدارس صورة متكررة ومتشابهة وأنعدم بذلك الطابع الشخصي الذي ينبغي أن تطبع به كل مدرسة في حدود بيئتها الخاصة وأساتذتها وناظرها وتلاميذها .. وكما غل هذا أيد النظار والمدرسين ، غل كذلك يد الوزارة نفسها عن العناية بالمسائل الفنية عناية كافية مثمرة"(٥٨).

ولم تمض سنتان على تقرير الهلالي حتى قدم حسن العشماوي وكيل وزارة المعارف مذكرتين في عام ١٩٣٧م بشأن تنظيم إدارة التعليم وتخفيف المركزية عن طريق توسيع سلطة الرؤساء المباشرين في تصريف طائفة من المسائل الإدارية والفنية ، والثانية في ١٩٣٨م والتي جاء فيها أن أساس المركزية وضع في ظروف كانت الوزارة تقوم فيها بمهمة محدودة ، وتدير معاهد قليلة متجمعة في القاهرة والإسكندرية وبعض العواصم الكبرى ، ولكن الحال تغير وأتسع التعليم وتبعه إشراف الوزارة على التعليم الحر ، ونشر الثقافة مما أستدعى التخلص من هذه المركزية عن طريق إنشاء إدارات إقليمية للتعليم تقوم بتصريف طائفة كبيرة من أنواع العمل العادي ، وبذلك تستطيع الوزارة التفرغ للمسائل الكبرى(٥٩). وسارت مصر في خطوات التحول من المركزية إلى اللامركزية شيئا فشيئا ، ولعل تغيير أسم الوزارة من وزارة المعارف العمومية إلى وزارة التربية والتعليم عام ١٩٥٣ م يعكس التغيير الذي طرأ على مفهوم التربية في مصر من كونها عملية تعليمية إلى كونها عملية تربوية ذات مفهوم واسع ، يتطلب أن تتخلى الوزارة عن بعض سلطاتها للمناطق التعليمية(٦٠).

وتبع ذلك صدور القرار الوزاري رقم ١١٨٨٤ لسنة ١٩٥٤م بتوزيع الإختصاصات بين المدارس والمناطق والوزارة .. كما صدرت عدة قرارات وزارية بموجبها

أصبحت المناطق التعليمية تقوم بوظائف فنية وإدارية تمثل بصورة مصغرة ما في ديوان الوزارة . وعلى الرغم من صدور العديد من القرارات الوزارية التي فوضت المناطق التعليمية في العديد من الإختصاصات إلا أن العلاقة لم تكن واضحة بين الوزارة والمناطق ، فكانت الوزارة في كثير من الأحيان تنكر على المناطق كثيرا من المسئوليات التي سبق للوزارة أن منحتها إياها ، واستمر هذا الوضع إلى أن صدر قانون الإدارة المحلية رقم ١٢٤ لسنة ١٩٦٠م والذي صدر على أثره عدة قرارات كان هدفها دعم مبدأ مركزية التخطيط والتوجيه ولا مركزية التنفيذ ، وكان من أهم هذه القرارات ، القرار الجمهوري رقم ٧٠ لسنة ١٩٦٢م بشأن مسئوليات وزارة التربية والتعليم والقرار الوزاري رقم ٧٢ لسنة ١٩٦٢م بشأن تنظيم مديريات التربية والتعليم(٦١) . وبناء على قانون الحكم المحلي الصادر في عام ١٩٦٠م والقوانين المتتابعة له ، تم تقسيم جمهورية مصر إلى ٢٥ محافظة – زيدت حاليا إلى ٢٧ محافظة – وقد رأت وزارة التربية والتعليم أن يكون لها بكل محافظة مديرية تعليمية تتولى الإشراف على جميع أجهزة التربية والتعليم بالمحافظة وتقوم بتوجيه العملية التعليمية بها ومتابعتها .

وفي عام ١٩٧٧م شكل الجهاز المركزي للتنظيم والإدارة لجنة لدراسة تنظيم مديريات التربية والتعليم وفروعها في المحليات ، وقد اشترك في اللجنة ممثلي وزارة التربية والتعليم وممثلي الأمانة العامة للحكم المحلي ، وقد انتهت اللجنة بموافقة وزارة التربية والتعليم والجهاز المركزي للتنظيم والإدارة على التنظيم النمطي لمديريات التربية والتعليم والإدارات التعليمية التابعة لها ، واعتمد التنظيم من اللجنة الوزارية للحكم المحلي في إجتماعها بتاريخ ٢١ أغسطس م١٩٧٧ بعد أن وافق علية وزير الدولة للتنمية الإدارية(٦٢) .

ونظرا للتباين الملحوظ في حجم العمل الذي يختلف من محافظة إلى أخرى تبعا لعدد المدارس والفصول في كل محافظة فقد استقر الرأي على تقسيم مديريات التربية والتعليم إلى ثلاث هي :

١– مديريات من المستوى الأول كما هو في القاهرة والإسكندرية ويشرف عليها مدير تربية وتعليم بدرجة وكيل وزارة .

٢– مديريات من المستوى الثاني بالمحافظات التي بها إدارات تعليمية من المستوى الأول .

٣– مديريات من المستوى الثالث بالمحافظات التي لا تضم إدارات تعليمية من المستوى الأول.

ثم صدر القرار الوزاري رقم ١٤٥ لسنة ١٩٧٧م بأن مستويات الإدارات التي تضمها المديريات التعليمية في المستويات الثلاث على النحو التالي :

أ ـ إدارات تعليمية من المستوى الأول والتي يبلغ عدد الفصول بها ٢٠٠٠ فصل فأكثر .

ب ـ إدارات تعليمية من المستوى الثاني والتي تبلغ عدد الفصول بها ١٠٠٠ وأقل من ٢٠٠٠ فصل.

جـ ـ إدارات تعليمية من المستوى الثالث والتي يبلغ عدد الفصول بها ٢٥٠ فصل إلى أقل من ١٠٠٠ فصل(٦٢) .وصدر بعد هذا القرار العديد من القرارات الوزارية والإدارية والتي في معظمها كانت تنصب على تشكيل ديوان عام الوزارة .

وفي ضوء ما سبق يمكن استخلاص النتائج التالية :

ـ تنوع المداخل والأساليب المنهجية لدراسة الأنماط الإدارية .

ـ تنوع مفاهيم الإدارة يتوقف على طبيعة العمل الإداري .

ـ الأهداف الخاصة بالمؤسسات المختلفة تفرض نوعا معينا من الإدارة .

ـ اختلاف مفهوم الإداري وصفاته اللازمة في ضوء الأنماط الفلسفية السائدة في مجتمعه .

ـ أهمية وجود السلطة الإدارية في حياة الإنسان بصفة عامة وفي المؤسسات على اختلاف طبيعتها بصفة خاصة لتحقيق الأهداف .

ـ وجود مبررات إدارية وسياسية وأيديولوجية لدى الدول التي تأخذ بالمركزية أو اللامركزية في إدارة مؤسساتها .

ـ على الرغم من وجود خطوات إجرائية للتخلص من المركزية والعمل على توطيد اللامركزية في مصر ، إلا أن هناك قيودا كثيرة تحول دون ذلك منها الوعي الثقافي والديني والسياسي .

ـ مازالت المدرسة الابتدائية ـ على الرغم من أهميتها القصوى ـ في وضع تعليمي وإقتصادي وإدري لا يسمح لها بتحقيق أهدافها ورسالتها .

# مراجع الفصل العاشر

١- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، مشكلات التعليم الابتدائي وانعكاساتها على مشكلة الأمية في الوطن العربي، التقرير النهائي والتوصيات ، القاهرة من ١٩-٢٣ ديسمبر ١٩٧٦، ص ٥٣.

٢- جمهورية مصر العربية ، وزارة التربية والتعليم ، دراسات في تطوير التعليم، مطابع الجهاز المركزي للكتب الجامعية والمدرسية والوسائل التعليمية ، القاهرة ، ١٩٨٧ ، ص ٢٤.

٣- أحمد فتحي سرور ، إستراتيجية تطوير التعليم في مصر ، وزارة التربية والتعليم ، القاهرة ، يوليو ١٩٨٧ ، ص ١٢٣.

4- Bush, T. Theories of Educational Management, Harper & Row, Publishers, London, 1986,p. 22.

5- Ibid. pp.22.23.

6- Bolman, L.G. & deal, T.E., Modren Approaches to Understanding and Managing Organizations, Jossey Bass, San Francisco, 1984, pp. 31-32.

7- Clark, B.R. 'the Contradictions of Change in Academic Systems" , Higher Education Vol.12 1983, pp. 101-106.

8- Bush T. Op. Cit.m p 25.

9- Landers T.j. & Myers J.G., Essentials of School Management, W.B. Sanders Philadelphia 1977,p. 416.

10- Silverman D., The Theory of Organizations , Gower Aldershot, 1970 p. 29.

11- Landers T.J. & Myers, J.G., Op. Cit., p. 398.

١٢- يومي محمد ضحاوي ، "التوازن المفقود بين الأسرة والمدرسة" ، المؤتمر السنوي الأول للطفل المصري : تنشئته ورعايته، مركز دراسات الطفولة ، جامعة عين شمس ، مارس ١٩٨٨، ص٥.

13- Richman, B.M. & Farmer , R.N., Leadership: Goals and Power in Higher Education, Jossey Bass, San Francisco, 1974, p.5.

١٤- يستخدم هذا المصطلح بثلاث طرق في المملكة المتحدة البريطانية وكلها معان متداخلة:

أ- أقلها شيوعا واستخداما هو : كل صور وأنماط التعليم بعد التعليم الثانوي Post-Secondary Education كما هو الحال في التعليم العالي Tertiary Education.

ب- المفهوم الأكثر شيوعا هو كل صور التعليم وأنماطه بعد التعليم الثانوي وما دون الجامعي ، والذي يؤدي إلى دبلومات أو شهادات متوسطة وليس درجة جامعية.

ج- المفهوم الرسمي والذي يأخذ به قسم العلوم والتربية والسلطات المحلية التعليمية في إنجلترا هو : كل صور وأنماط التعليم بعد التعليم الثانوي ، غير ذلك التعليم الذي تقدمه الجامعات سواء التعليم دون الفني أو التعليم الفني والمهني ، وحتى معاهد المعلمين بما فيها من كليات ودراسات بعد التعليم العالي Post -Graduate والتي تشمل التعليم العالي كما تقدمه الكليات البوليتكنيكية والمعاهد العالية ..أنظر:

Rowntree, D.A., Dictionary of Education, Harper & Row. Publishers, London, 1981, p. 100.

15- Hoyle, E. The Process of Management, E323 Management and School, Block 3, Part 1, Open University Press, Milton Keynes, 1981 p. 12.

16- Livingstone H., The University: An Organizational Analysis, Blackie Glasgow, 1974 p. 9.

17- Harling p., "The Organizational Framework for Educational Leadership",. in P. Harling (Ed.) New

Directions in Educational Leadership, Falmer Press, Lewes, 1984, p. 8.

18- Williams, G. & Blackstone, T., Response to Adversity, Society for Research into Higher Education, Guildford, 1983, p. 94.

19- Cuthbert, R., The Management Process, E324 Management in Post Compulsory Education, Block 3, Part 2, The Open University Press, Milton Keynes, 1984, p. 39.

20- Ellestrom, P.E., "four Faces of Educational Organizations" Higher Education, Vol. 12. p. 233.

21- Packwood. T., "The School as a Hierarchy" , Educational Administration, Vol. 5, No,2. 1977,pp.1-2

22- Bush, T., Op. Cit., p. 36

23- Perrow, G., The analysis of goals in complex organizations, American Sociological Review, Vol. 26,1961, p. 855.

24- Weick, K.E., "Educational Organizations as Loosely Coupled Systems, Administrative Science Quarterly, Vol. 21, No.1, 1976, p. 1.

25- Greenfield, T.B., "Organizations as Social Inventions: Rethingkin Assumptions About Change", Journal of Applied Behavioral Science, Vol. 9 No. 5, 1973, pp. 551-552.

26- Poster, C., School Decision Making, Heineman, London, 1976., p. 88.

27- Taylor, W. "The head as manager: some criticisms" In R.S. Peters (Ed.) The Role of the Head, Routledge and Kegan Paul, London,. 1976. p. 41.

28- Bush T. Op. Cit., p. 44

29- Ibid. p. 45.

30- Hoyle E. Op. Cit. p. 8.

31- Curthbert. R. Cit. p. 40.

32- Glatter. R. "Educational Policy and Management. one field or two" Educational Analysis, Vol.1. No.2, 1979, p.16.

33- Simon. H., Smithburg., D. & Thomson. A., Public Administration. KNOPF, 1950. p. 3.

34- Crulick L.H. & Uruick L., Papers on The Since of Administration Institute of Public Administration., Colombia University., 1939, p. 191.

35- Adams, B. The Theory of Social Revolution, Macmillan N.Y., 1913, pp. 207-208.

36- Ozigi, A.O., A Handbook on School Administration and Management, Macmillan Education LTD, London, 1977. p.1.

37- Ibid. p. 30

38- Holmes B., International Year Book of Education, Vol. XXXV, Unesco 1983, p. 28.

39- Ibid. p. 30.

40- Ozigi, A.O., Op. Cit. p. 2.

41- Louglo J. & Mclean, M., The Control of Education. International Perspectives on The Centralization - Decentralization Debate, Heinman Educational Books for The Institute of Education, University of London, 1985, pp. 1-3.

42- Ibid, pp. 4-5.

43- Beattie N., "Parent Participation in French Education 1968-75", British Journal of Educational Studies, Vol. 26 No. 1, 1978,p.14.

44- Cillie F., Centralization or Decentralization, Teachers College Press, N.Y., 1940. pp. 39-41.

45- Holmes. B. "Policy Formulation, Adoption and Implementation in Democratic Society" The Control of Education, Edited by J. Lauglo & M. Mclean, Op. Cit., p. 65.

46- Ta Ngoc Chau, "Equity and Decentralization Question", The Control of Education, Ibid. pp. 96-97..

47- Lauglo, J. & Mclean, M. Op. Cit., pp. 607.

48- Salter, B. & Tapper, T., Education Politices and the States Theory and Practice of Educational Change, Oxford Grant-Mcintyre, 1982. p.8.

49- Cowen, R. & Mclean, M. (Eds.) International Handbook of Education Systems, Vol. 111: Asia Australia and Latin-America, Chichester: Wlely, 1984. p. 113.

50- Lauglo, J. & Mclean., M. Op. Cit. pp. 11-12.

51- Midwinter. E., Education and the Community, Allen & Unwin, London. 1975, p. 14.

52- Posner, C. M., "Education and Production in Socialist Countries", in The Open University, Education and National Development, The Open University Press. Milton Keynes. 1981. p. 51.

53- Louglo, J., & Mclean, M., Op. Cit. p. 13.

54- Dewey. J. Democracy and Education, Macmillan, N. Y., 1916, pp. 10-12.

55- Holmes, B., Comparative Education: Some Consideration of Method, George Allen & Unwin Ltd., London, 1981, pp. 97-99.

٥٦- اميل فهمي شنودة ، لا مركزية الإدارة التعليمية، التطور والواقع ، ج٢ ، الانجلو المصرية، القاهرة ، ١٩٧٨، ص ٨١-٨٢.

٥٧- طه حسين ، مستقبل الثقافة في مصر ، القاهرة ، ١٩٣٨، ص ١٣٩، ١٤٢.

٥٨- أحمد نجيب الهلالي ، التعليم الثانوي، عيوبه ووسائل إصلاحه، القاهرة ، ١٩٣٥، ص ٢.

٥٩- أميل فهمي شنودة ، لا مركزية الإدارة التعليمية، مرجع سابق ، ص ١٤٣-١٤٥.

٦٠- فرعلي جاد أحمد ، دراسة مقارنة للعلاقة بين سلطات الإدارة التعليمية القومية والمحلية في انجلترا والولايات المتحدة الأمريكية وجمهورية مصر العربية ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة أسيوط ، ١٩٧٩، ص ٢٦٦.

٦١- المركز القومي للبحوث التربوية ، تطور نظم وأساليب الإدارة التعليمية من سنة ١٨٨٢م وحتى الوقت الحاضر، دراسة توثيقية ، القاهرة ، ١٩٨٥، ص ٨٩.

٦٢- ابراهيم عصمت مطاوع وأمينة أحمد حسن ، الأصول الإدارية للتربية ، ط١ ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٨٠، ص ٩٣.

٦٣-المرجع السابق ، ص ٩٥.

# الفصل الحادي عشر

## المناخ التربوي الإداري في التعليم الثانوي

## مقدمة :

ظل التعليم الثانوي منذ نشأته، من أكثر أنواع التعليم النظامي قيمة. وقد تمتع بهذه المنزلة الكبيرة لأنه يقود الملتحقين به الى الفرص التعليمية والاجتماعية المنشودة. ولذا ظلت المدرسة الثانوية النظرية وحدها في معظم دول العالم - متقدمة ونامية - بعامة وفي مصر بخاصة، متأثرة بالقيمة الإجتماعية العالية، فهي تؤدي إلى الجامعة التي تؤدي بدورها إلى المناصب القيادية العليا في الدولة.

وكان للاستعمال البريطاني الذي ظل في مصر اكثر من سبعين عاماً دوراً كبيراً في استمرار قيام التعليم الأكاديمي، مع إهمال التعليم الفني. وذلك لأمرين هامين:

أولاً : محاولة قادة الفكر الإستعماري نقل نظمهم التعليمية من بيئاتها الأصلية بمؤثراتها الثقافية المختلفة الى البيئة المصرية ذات الخصائص والقوى الثقافية التي تخالف القوى الثقافية والظهير الثقافي لبنية النظام التعليمي المنقول - وهذه النقطة من أهم ما كان يؤخذ على المنهج الوصفي بمرحلته التطورية في مجال علم التربية المقارنة، حيث النقل والإستعارة دون تحليل القوى المحيطة بالنظم، وهذا أيضاً ما حذر منه المفكر الإنجليزي السيرمايكل سادلر Sir Michael sadler في القرن التاسع عشر، حيث يقول :"ينبغي عند دراسة نظم التعليم الأجنبية ألا تنسى أنّ الأشياء الموجودة خارج المدرسة قد تكون أكثر أهمية من الأشياء الموجودة في داخلها، بل أنها تتحكم فيها وتفسرها .. إننا لا نستطيع أن ننتقل بين النظم التعليمية في العالم كطفل يلهو في حديقة ويقطف زهرة من غصن وبضعة أوراق من غصن آخر، ثم نتوقع أننا لو غرسنا كل ما جمعناه في تربة بلدنا فإننا نحصل على نبات حي، إن النظام القومي للتعليم كائن حي، وهو ثمرة النضال الذي غمره النسيان" (١) ـ والذي تفشى فيه الطبقية الاجتماعية، حيث طبقة النبلاء والأشراف في مقابل طبقة الفلاحين والعمال، مما انعكس بشكل واضح على الإتجاهات والأفكار السياسية لهذا الشعب الإنجليزي والذي تمخض في صراعه السياسي والاجتماعي عن قيام حزبين سياسيين رئيسين، هما حزب المحافظين بأفكاره البرجوازية واتجاهات الطبقة العليا، في مقابل حزب العمال والذي يمثل فكر واتجاهات الطبقة الدنيا والمتوسطة. ولذا لا توجد هناك علامات الدهشة على المستقرئين للنظام التعليمي الإنجليزي، والذي يقف من ورائه هذه القوى السياسية المتصارعة، فيؤكد حزب المحافظين على أهمية استمرار وتدعيم المؤسسة التعليمية التي تعتبر امتداداً لأفكاره والتي سوف تمده بالمفكرين وأصحاب الياقات البيضاء، وهي المدرسة الثانوية الأكاديمية الى جانب احتفاظه لنفسه بالمدرسة الخاصة

لعلية القوم **Public School** بينما يأتي حزب العمال واستجابة للمطالب الإجتماعية والتربوية يناصر بقوة ويعمل على قيام مدرسة شاملة تختفي معها الطبقية والتمايز الإجتماعية داخل المجتمع الإنجليزي وتمده بالأيدي العاملة الماهرة والفنية والمتكاملة الإعداد النظري والعملي في آن واحد، تلك هي المدرسة الشاملة **Comprehensive School**.

ثانياً : أن إهمال التعليم الفني والتكنولوجي من جانب السلطات الإستعمارية يؤدي إلى حرمان مصر وغيرها من الدول المغلوبة على أمرها من الأيدي العاملة الماهرة والمدربة، وعدم قيام صناعة متقدمة، باعتبار هذه البلاد صالحة للزراعة والرعي دون الصناعة والتجارة (٢) .

وفي ظل المطلب الشعبي المتزايد على التعليم في مصر، بسبب الإنفجار السكاني في ظل تقدم وسائل الإتصال والمعرفة وزيادتها بشكل سريع، مع الزيادة في الآمال والطموحات العريضة الخاصة بالأفراد والجماعات، أمام كل ذلك، حاولت حكومات مصر المتعاقبة بعد الثورة أن تلبي المطالب المختلفة على حساب إمكاناتها المحدودة، فجعلت التعليم بالمجان في جميع مراحله، ومدت سن الإلزام حتى سن الخامسة عشرة، حيث توحيد المدرسة الابتدائية والإعدادية في مرحلة واحدة ـ مرحلة التعليم الأساسي بحلقتيه الأولى والثانية (قانون ١٣٩ لسنة ١٩٨١ في مادته الخامسة عشرة) (٣). ثم تعديل ذلك وفقاً للظروف والإمكانات الاقتصادية المتاحة الى سن الرابعة عشرة فقط (قانون ١٩٨٨).

وعلى الرغم من الصعوبات التي تواجهها الدولة في تحقيق نسبة الاستيعاب الكامل للمرحلة الابتدائية الحلقة الأولى من التعليم الأساسي) فقط (٤). إلا أنها اتجهت لمد الإلزام وتعميم التعليم حتى نهاية الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. وهذه النقطة أشارت اليها استراتيجية تطوير التعليم في مصر عام ١٩٨٧م بقولها: "إن الكثير من المشروعات والإصلاحات التعليمية لم تكن قائمة على دراسات وحسابات دقيقة، بل كانت بمثابة ردود فعل غير مدروسة. كما أن غياب التخطيط التعليمي الذي يجب أن يكون عملية مشتركة ومتعاونة بين الإقتصاديين وعلماء الاجتماع والتربية ورجال السياسة والإعلام ليأخذوا في اعتبارهم ـ بناء على بيانات ودراسات علمية ـ الإمكانات المتاحة والعمل على حسن استغلالها بما يحقق الأهداف المرجوة، إن غياب مثل هذا التخطيط التعليمي لايحقق الثمرة المرجوة من أي تطوير أو تحديث للتعليم(٥).

وإذا كان التخطيط عنصراً أساسياً لنجاح أي فرد أو أية مؤسسة، ومن ثم فهو ضرورة لازمة للإدارة الناجحة، باعتباره يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالأهداف ووسيلة لتحقيقها، كما أنه

وسيلة التغيير الاجتماعي والإرادة الإنسانية، كما أنه عملية من عمليات الإدارة ووظيفة من وظائفها وهو المؤشر الحقيقي على طريقة التفكير السليمة لأي فرد أو مؤسسة كما أنه مرحلة فكرية سابقة على تنفيذ أي عمل من الأعمال وينتهي باتخاذ القرارات المتعلقة بما يجب القيام به، بهذا يعتبر أساس العملية الإدارية (٦). وعلى الرغم مما تقدم فإن إستراتيجية تطوير التعليم تؤكد على أن إدارة التعليم في مصر بوجه عام ما زالت واقعة تحت تأثير تصور أنها فوق العمل الفني والعاملين والجمهور، وأنها مرادفة لركوب السلطة والهيمنة والأمر والإملاء، ومازال التركيز في العمل الإداري على النواحي الآلية، المتعلقة بحرفية القواعد واللوائح وبأعمال السكرتارية والمسائل المالية .. أكثر من النواحي الإنسانية، المتعلقة بحفز الأفراد ومراعاة قدرتهم وقيمهم والاهتمام بالعلاقات فيما بينهم.. وعلى الجزئيات أكثر من الكليات ، ..وتستمر الاستراتيجية في نقدها للأوضاع الإدارية القائمة حيث توضح أن الحاضر بمشكلاته مازال الشغل الشاغل للإدارة، أما المستقبل والنظرة على المدى الطويل اليه، والتحرك نحوه وفق خطوات محسوبة فيكاد لا يكون له مكان في السلوك الإداري في مجال التعليم (٧). فعلى الرغم من توصيات المؤتمر الدولي للتربية في دورته الأربعين (١٩٨٦) بأنه ينبغي أن تستفيد الإدارة التعليمية من أدائها بكفاءة من استخدام التكنولوجيا الحديثة على نحو اشمل وافضل، كما ينبغي إنشاء مراكز للمساندة التقنية للإدارة وإقامة نظم المعلومات الموجهة لأغراض الإدارة كوسائل هامة لتحسين التعليم، كما أوصى المؤتمر نفسه بأن ينبغي لكل بلد أن يحدد المواد الإدارية التي يستحسن إسنادها الى المرافق المركزية والإقليمية والمحلية لضمان استخدام الموارد المتاحة استخداماً رشيداً، ومشاركة كافة الفئات المعنية بمزيد من الفاعلية، وسعياً إلى النهوض بطرق تبادل المعلومات والاتصال بين مختلف المستويات الإدارية (٨) ولكن الإستراتيجية تشير في هذا المقام بأن الطرق والأساليب والأدوات الإدارية، ما زالت - في معظمها - ترجع الى عصر ما قبل العلم والتكنولوجيا، وعصر ما قبل التعليم القياسي أو الكبير، بدليل ما نراه سائداً من أساليب تقليدية في وضع الميزانية والإنفاق والمعاملات المالية ومن وسائل جمع المعلومات التربوية والإدارية وحفظها واسترجاعها، واستخدامها، ومد طرق الاتصال والمراجعة .. وأخطر من هذا كله كيفية اتخاذ القرارات وتطبيق مبدأ المشاركة - الغائب عن الساحة التربوية على الرغم من أهميته القصوى لنجاح هذه السياسات - وحتى الوسائل والأساليب الجديدة التي استحدثت مثل التخطيط والبحث تاهت وسط القديم وبدت مسخرة لخدمته وفقدت بذلك قدرتها على التجديد .. وتستمر الإستراتيجية في ملاحظاتها حيث تؤكد أن هناك بعض القيم غير المرغوب فيها مثل التأني أو البطء في الحركة والتسلط والمنافسة البغيضة وإيثار العافية والتهرب من المسئولية والمحسوبية والإلتزام، قد

ترسبت في الإدارة التعليمية، وكلها قيم لا تعوق نمو العمل الإداري فحسب، بل تتعارض كذلك مع وجوب كون التعليم بنية منتقاة ونموذجاً في العلاقات الإنسانية(٩).

وإذا كانت محاور العملية الإدارية للتعليم في مصر بعامة، وفي المرحلة الثانوية بخاصة غير متحقق بطريقة فعالة، وبعيدة عن الأساليب الديموقراطية والإنسانية، التي تحقق مناخاً تربوياً ملائماً لإجراء عمليات التطوير والتحديث، فلا عجب في ظل هذه الأساليب الإدارية والتنظيمية وفي ضوء المناخ التربوي غير المناسب أن يواجه التعليم الثانوي بعدة مشكلات من أهمها :

١ ـ نظام القبول : حيث يقوم النظام الحالي للقبول بالمرحلة الثانوية على أساس امتحان الشهادة الإعدادية (الحلقة الثانية من التعليم الأساسي)، ويتم توزيع التلاميذ على أنواع التعليم الثانوي بناء على درجاتهم في هذا الامتحان. وتتمثل خطورة هذا الاتجاه في أحكامه القياسية التي يصدرها على توجيه التلاميذ إلى الأنواع المختلفة للتعليم الثانوي.

٢ ـ تعدد أنواع المدارس الثانوية : فهناك مدارس التعليم الثانوي العام، والتعليم الثانوي الفني بأنواعها الصناعية والزراعية والتجارية والخطورة هنا تتمثل في الأهمية النسبية لكل نوع من هذه الأنواع وما يترتب عليها من عدم تحقيق ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص فيه، وهذا ما دعا الدول المتقدمة وبعض الدول النامية للأخذ بصيغة المدرسة الشاملة للتغلب على ذلك.

٣ ـ علاقة التعليم الثانوي بالتعليم العالي والجامعي : حيث الباب مفتوح أمام طلاب التعليم الثانوي العام للالتحاق بالتعليم العالي والجامعي ولكن الصعوبات تواجه طلاب التعليم الثانوي الفني، وعلى الرغم من السماح لطلاب التعليم الثانوي الفني بالالتحاق ببعض مؤسسات التعليم العام والجامعي، إلا أنهم مواجهون بصعوبات كثيرة بالنسبة للشروط التي يجب توافرها، وهذا يعني انعدام المساواة في فرص الإلتحاق بالتعليم العالي والجامعي بين النوعين من التعليم.

٤ ـ قصور برامجها ومناهجها : فما زالت المرحلة الثانوية بأنواعها ومدارسها المختلفة قاصرة عن تطوير نفسها بما يتمشى مع التطورات العصرية الحديثة، وما زال التعليم فيها بعيد الصلة عن حياة العمل والإنتاج، وكذلك عدم التوازن في الثقافة العلمية والإنسانية.

٥ ـ ضعف خدمات التوجيه، حيث يأخذ صوراً شكلية أو سطحية، وهذا يرجع الى ضعف خدمات التوجيه التعليمي والنفسي بهذه المرحلة.

٦ ـ مستقبل الخريجين : فعلى الرغم من عدم تمكن نسبة غير قليلة من الخريجين للالتحاق بمراحل التعليم العليا، إلا أنهم لم يجدوا العمل المناسب لقدراتهم وتخصصاتهم، وفي الآونة الحالية لا يوجد عمل مناسب أو غير مناسب مما أوجد طريقاً سهلاً لمخزن البطالة في مصر(١٠).

كل هذا دعا المسئولين عن العملية التعليمية وفي أزمنة متعاقبة أن يبحثوا عن الصيغ التعليمية المناسبة للتعليم الثانوي، بحيث يتم التغلب على هذه المشكلات ومحاولة إيجاد صيغة تعليمية مناسبة في وسط تربوي وتعليمي مناسب، ويتلاءم والظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية والروحية المتكاملة للمجتمع المصري.

وفي ضوء ما تقدم سوف يتم تناول الموضوع المطروح من خلال المحاور الرئيسية التالية :

أولاً : نظرة تحليلية لمكانة التعليم الثانوي الشامل في دول أوربا الغربية والولايات المتحدة الأمريكية.

ثانياً : المدرسة الشاملة في إنجلترا.

ثالثاً : المدرسة الشاملة في الولايات المتحدة الأمريكية.

رابعاً : مدى إمكانية إفادة التجربة المصرية من تجارب كل من إنجلترا والولايات المتحدة الأمريكية.

## أولاً : نظرة تحليلية لمكانة التعليم الثانوي الشامل في دول أوربا الغربية والولايات المتحدة الأمريكية

من أهم الصيغ التعليمية في دول أوربا الغربية في العقود الأربعة الماضية هو الاتجاه نحو إنشاء المدارس الشاملة. حيث كان النظام التقليدي أو القديم للتعليم في أوروبا الغربية يتميز بازدواجية المدارس الثانوية والتي تتمثل في (أ) الدراسة الثانوية الأكاديمية مثل الجرمرسكول **Grammar School** والجمنازيوم **Gymnasium** والليسية **Lycee** هذا النوع من المدارس كان يعد طلابه للتعليم الجامعي. (ب) ثم المدارس الثانوية الفنية سواء المهنية أو التجارية وكل ما يتعلق بإعداد الشباب لسوق العمل.

وكان يتم تقسيم أو توزيع الطلاب على هذه المدارس بناء على نتائج إمتحاناتهم وبعض الشروط الأخرى المتمثلة في إختبارات التوجيه المهني والتي كانت تبدأ من سن العاشرة أو الثانية عشرة من أعمار التلاميذ لتحديد المسارات الصحيحة لأنواع التعليم المختلفة وفق قدرات هؤلاء التلاميذ.

وكان تقسيم التلاميذ يعتمد إلى حد كبير على خلفياتهم الإجتماعية. حيث كان يتم توزيع التلاميذ من أبناء الأسر الغنية والمتعلمة على المدارس الثانوية الأكاديمية، بينما أبناء الطبقات الإجتماعية المتواضعة يوجهون إلى المدارس التجارية والفنية.

وفي أواخر الخمسينات وأوائل الستينات، وبطريقة عملية عمدت كل دول أوربا الغربية إلى إصدار لوائح وقوانين أو خطط لدمج جميع صور التعليم الثانوي في مدرسة ثانوية واحدة وهي المدرسة الثانوية الشاملة والمتاحة لجميع الطلاب من جميع الخلفيات الإجتماعية كما هو الحال في السويد **Sweden**، هذا من جانب، ومن الجانب الآخر وفي دول أخرى عملت على إتاحة الفرصة لجميع الطلاب ومن جميع الطبقات للحصول على حد أدنى من التعليم وهو المرحلة الثانوية الدنيا **Common Jenior Secondary Level** كما هو الحال في فرنسا.

من الجانب النظري، فان هذه التغيرات الإجتماعية تسمح للطلاب واليافعين من مختلف البيئات والمستويات الإجتماعية للانضمام إلى مجالات التدريب على المستويين الأكاديمي والفني، وإذا أرادوا الإختيار أو تغيير المهنة أو التخصص فإنه يسمح لهم في أي وقت حتى لو كان متأخراً جداً عما هو مألوف في النظام التعليمي التقليدي. بل أكثر من هذا يسمح للطلاب الذين لم يستطيعوا التخرج من التعليم الثانوي التقليدي أن يلتحقوا بالتعليم الجامعي بعد حصولهم على مقررات دراسية والحصول على شهادة مغادرة المدرسة الثانوية (١١).

والمناقشات والحوار الدائر حول هذه الصيغ التعليمية يعتمد على فكرتين أساسيتين :

١ ـ أن هناك اعتراضات حول ما يتم في ضوء النظام التعليمي القديم من تعزيز لفكر الطبقات الاجتماعية، والاهتمام الواضح بنوع الخدمة التعليمية المميزة التي تقدمها المدارس لأبناء الطبقات الفنية على حساب أبناء الطبقات الفقيرة الذي يحصلون على خدمة تعليمية أدنى. هذه النظرة الطبقية لنوع الخدمات التعليمية كان له انعكاس واضح على الطبقية والنظرة الإجتماعي. ولهذا كان الجدل المثار في هذه القضية أن النظام التعليمي التقليدي القائم في هذه المجتمعات الغربية سوف يعمل بها ويحافظ على هذه الطبقة من جيل إلى آخر. ونتيجة لهذا كان الإعتقاد بأن إحلال صيغة المدرسة الشاملة محل المدرسة الثانوية التقليدية سوف يزيد من فرص ديمقراطية التعليم والحراك الإجتماعي.

٢ ـ كان هناك تأكيد وإصرار من جانب المجتمعات الغربية على أنها قد عانت من فقدانها للمواهب الكثيرة من الدارسين نتيجة لهذه الإختبارات والتقسيمات المبكرة لهم إلى أنواع وأنماط تعليمية مختلفة، فهؤلاء الفنانين العظماء والمخترعين ورجال الدولة

والموسيقيين والعلماء والذين كانوا في حاجة ماسة لدخول المدارس الإبتدائية الراقية والذين كانوا اقل أداء في الامتحانات لم يتمكنوا من دخول المدارس الثانوية الأكاديمية فاضطروا لدخول مدارس اقل منزلة وتميزا ومكانة. ولهذا كان الإعتقاد قائماً بفشل النظام التعليمي التقليدي من احتواء هؤلاء الموهوبين وزيادة موهبتهم لأنهم ينتمون لظهير وضيع، علي الرغم من أن هذه المواهب ضرورية جداً لمثل هذه المجتمعات غير النشطة أو الأقل حيوية وإنتاجاً وثقافة وتقدماً أكثر منه لتلك المجتمعات التي حددت وطورت كل المواهب والقدرات في جميع أبنائها(١٢).

والأزمة التي تواجه التحرك نحو المدرسة الثانوية الشاملة، هي الأزمة التي تواجه كل صور وصيغ التعليم الحر والتي تحاول تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في ظل نظام الإحتكار الرأسمالي. وما دام هذا المبدأ غير متحقق في ظل الإنتاج الرأسمالي والذي يترتب عليه عدم التساوي في المكانة الإجتماعية في حياة الكبار، فان النظام التعليمي كله يجب أن يستمر في تخريج منتجاته بهذه الطريقة غير المتساوية. وهذا يعني أن المساواة في تكافؤ الفرص في الخدمات التعليمية في المدارس الثانوية يجب بالضرورة أن تقترن بالزيادة السلبية في فرص التساوي فيما بعد التعليم الثانوي وفي عمليات التحول لسوق العمالة والوظيفة، اذا أريد لقوة العمل الرأسمالية أن تستمر. وبمعنى آخر، أن عدم التساوي في الإعداد والتدريب والتوزيع للعمالة في تنظيمات العمل سوف يتطلب تعويضاً وبديلاً لعدم المساواة على المستويات العليا من التعليم، إذا كان هناك تغييراً جذرياً أو شاملاً في صيغ وأشكال التعليم وسوف تطبق المستويات الأدنى.

ومن أجل تحقيق العدالة في مجال الحراك الإجتماعي بالنسبة للطلاب من الخلفيات الإجتماعية المختلفة، فان المدرسة يجب أن تظهر جانب العدالة في معاملتها للطلاب وإتاحة الفرصة للحوار الديمقراطي. ولهذا فإن أهم الجوانب السياسية والإقتصادية والإجتماعية والتي يتمتع بها الأسر ذات الظهير الإجتماعي المرتفع سوف تؤكد على أن أبناءهم سوف يكونوا قادرين وبطريقة أفضل على التقدم التعليمي أكثر من أبناء الطبقات الأخرى ذات الوضع الإجتماعي الأقل.

هذا الصراع الإجتماعي في المحيط المدرسي والتعليمي من أجل الإستمرار على تخريج القوى العاملة اللازمة للتسلسل الوظيفي لسوق العمل الرأسمالي والذي يترتب عليه علاقات غير متكافئة في مجال الاحتكار الرأسمالي، وفي نفس الوقت محاولة من جانب التعليم المدرسي لتقديم الفرص التعليمية المتكافئة وتحقيق الديمقراطية في الفرص التعليمية والحراك الإجتماعي، كل ذلك أدى إلى حدوث الأزمة. فمن الجانب الأول منها هو محاولات تطبيق الصيغ

التعليمية والتي سوف تبعد تأثيرات الطبقة الاجتماعية عن البناء التنظيمي للمدرسة من أجل الوفاء بالطموحات والتوقعات الخاصة بمبدأ تحقيق الفرص التعليمية. ولكن من الجانب الثاني فإن هناك ضغطاً للإستمرار في سياسة الإختيار والإعداد والتوزيع للطلاب حسب طبقاتهم الإجتماعية داخل المدارس لإعدادهم للأدوار غير المتكافئة للإنتاج الرأسمالي (١٣).

وباختصار يوجد تعارض أساسي بين صيغ وأشكال التعليم الحر والتي تنبثق من أيديولوجية مبدأ تحقيق الفرص، وبين المطالب غير الشاملة والتي تتنافى مع حقوق الإنسان في ظل سياسة العمل الرأسمالي.

وتاريخ التعليم في أوربا الغربية والولايات المتحدة الأمريكية يتصف بالتوتر والصراع، بين القوى السياسية التحررية والتي تناضل من أجل العدالة والمساواة وبين الإقتصاد والذي يضغط من أجل عدم المساواة.

وبينما التعليم الثانوي التقليدي في مدارس أوربا كان يعتمد على تقديم فرص تعليمية حسب الخلفيات الاجتماعية للطلاب دون مساواة. ولهذا فإن تلك النظم التعليمية عملت وبطريقة فعالة على إعداد الأفراد اللازمين لسوق العمل والإحتكار الرأسمالي بطريقة موحدة وعلى جميع المستويات والتسلسل الوظيفي للإنتاج الرأسمالي. فإن المدرسة الثانوية الأكاديمية اختارت عدداً قليلاً من الطلاب الذين يرغبون في الإلتحاق بالتعليم الجامعي وذلك من أجل إعدادهم للجان العليا والوظائف الفنية التخصصية المهنية. والمدارس الثانوية الفنية، عملت على إعداد الكثير من الطلاب وإكسابهم الخبرات والمهارات اللازمة لوظائفهم. بينما بقية الطلاب وهم الغالبية من السكان لم يحصلوا إلا على تدريب على مستوى التعليم الابتدائي أو اقل من أجل إعدادهم للأعمال التي تحتاج إلى خبرات بسيطة ومحددة أو بدون خبرات أو مهارات عملية لعدم الحاجة إليهم أو وضعهم تحت الطلب، وذلك إعتماداً على نوعية التعليم الذي تلقاه كل منهم.

ولكن الحراك نحو صيغة تعليمية موحدة للتعليم الثانوي تعني إن المدرسة الثانوية لابد أن تبعد عن هذا الصراع والتناقض القائم على الإختيار والإعداد للصغار وفق خبراتهم وقيمهم وتوقعاتهم وسلوكياتهم من أجل مقابلة مطالب سوق العمل الرأسمالي وتنظيماته الهرمية. إن صياغة وتطبيق التعليم الثانوي الشامل يختلف بدرجة كبيرة من دولة لأخرى حتى بين دول أوربا الغربية نفسها.

وسوف نحاول هنا إظهار الخصائص الأساسية والعامة التي اتصف بها هذا التحرك نحو الأخذ بصيغة التعليم الشامل.

والمفهوم الرئيسي أو المحور الذي يحكم هذا الأسلوب هو محاولة زيادة الإختيار الجماهيري أو العام، والخبرات ونتائج التعليم على المستوى الثانوي مع نتائج التحرك نحو تحقيق العدالة في حق التعليم الجامعي وبقية الصور والأشكال التعليمية بعد التعليم الثانوي.

على كل حال، هناك عناصر أخرى في الحراك نحو التعليم الثانوي الشامل والتي لها أهميتها على الرغم من عدم إنبثاقها من التحرك نحو التعليم الثانوي الشامل أو برامج للمدرسة الثانوية الشاملة نفسها. بل تنبثق من مصاحبتها لمحاولات زيادة أو توسيع حق التعليم الجامعي وما بعد التعليم الثانوي بصفة عامة للطلاب الذين لم يلتحقوا بالتعليم الثانوي الأكاديمي، عكس ما كان في الماضي، حيث يحرم من التعليم الجامعي كل من لم يحمل شهادة الإنتهاء من التعليم الثانوي الأكاديمي. كما أن التحرك نحو التعليم الثانوي الشامل كان مرتبطاً بحق الإلتحاق بالمؤسسات التعليمية الأخرى بعد التعليم الثانوي. وفي ظل هذه الحرية، فإن الطلاب الذي يحملون شهادات ثانوية غير التعليم الثانوي الأكاديمي أصبح لهم الحق في دخول تلك الشعب التخصصية الجامعية المتصلة بمجال عملهم وخبراتهم.

وأخيراً فإن التحرك نحو التعليم الثانوي الشامل كان شاهداً على فتح مجالات وطرق جديدة للجامعة خلال تقديم مجموعة من البدائل والمتطلبات تتعلق بالعمر والإمتحانات والمقررات الدراسية القصيرة قبل التعليم الجامعي. إلى جانب طرقاً أخرى بديلة لدخول التعليم الجامعي كما هو في حالة ألمانيا الغربية، للطلاب كبار السن الذين كانوا يعملون ويدرسون في فترات متعاقبة ولم يحصلوا على شهادة الأبيتور Abitur أو ما يقابل الثانوية العامة، فإنهم في ظل التعليم الثانوي الشامل وتنظيماته يمكنهم الإلتحاق بالجامعة بنسبة محددة. ولهذا فإن مفهوم المدرسة الثانوية الشاملة قد إمتد لأبعد من المدرسة في حد ذاتها ليشمل توفير مطالب القبول في التعليم الجامعي والعالي.

وقبل النظر لتأثير هذه الصيغة من التعليم، فإنه يجدر التنويه إلى إنها مازالت مثاراً للجدل. في دول مثل ألمانيا الغربية، هناك تناقض شديد من جانب المتحدثين في مجال الصناعة والتجارة، ورجال السلطة التعليمية وقادة الأحزاب الرئيسية. ولهذا فإنه لا يوجد خلاف على هذا لأن ألمانيا الغربية سارت ومازالت تسير ببطء شديد نحو التعليم الثانوي الشامل. ولكن حتى في بلاد مثل إنجلترا والتي أخذت بهذه الصيغة الشاملة، فإن هناك جدل حولها في السنوات الأخيرة، كما أن النظرة إلى هذه المدرسة وإمكاناتها وطرق التدريس فيها والأماكن التي أقيمت فيها تقلل من شأنها ومكانتها التعليمية. والفكرة الأساسية أن الحراك القائم بشأن التعليم الثانوي في إنجلترا ما زال حراكاً سياسياً بين القوى السياسية والإتجاهات المختلفة

وهناك مبدأين رئيسين يؤثران على الاتجاه نحو التعليم الثانوي الشامل، هما أن هذه المدرسة بمفهومها وصيغتها وتطبيقاتها تعمل على تحقيق العدالة في الإمكانات التي يتطلبها التعليم الثانوي للطلاب القادمين من خلفيات إجتماعية مختلفة. وثانيهما محاولة هذه الصيغة التعليمية تحقيق العدالة والمساواة في إستكمال التعليم الثانوي والحق في التعليم ما بعد الثانوي أو العالي لجميع الطلاب من الخلفيات الإجتماعية المختلفة.

وهناك العديد من الأسباب التي تبين أهمية دور المدرسة الثانوية الشاملة في تحفيز ورفع نسبة الانتظام والمساهمات المدرسية من جانب الطلاب وأولياء الأمور والمجتمع، من أهمها:

أ ـ وجود هذه المدرسة ساعد في رفع الطموحات عند الطلاب في إمكانية الإستمرار في التعليم الثانوي وما بعده حتى الجامعة.

ب ـ تعتبر طريقاً مفتوحاً وجديداً لحق الانتظام في التعليم ما بعد الثانوي وذلك بزيادة وتوسيع أنماط شهادات الانتهاء من المدرسة والمقبولة في التعليم العالي والتي تؤدي أيضاً إلى الأنماط التعليمية الأخرى (١٤).

وبعد هذه النظرة التحليلية والعامة على المدرسة الشاملة في أوربا الغربية والولايات المتحدة الأمريكية، يمن للدراسة الآن التعرض للمدرسة الشاملة في إنجلترا والولايات المتحدة الأمريكية كل على حدة فيما يلي :

## ثانياً :المدرسة الشاملة في إنجلترا:

إن قانون التعليم لسنة ١٩٤٤ والذي يعرف بقانون "بتلر" **Buttler**، وضع القواعد الأساسية التي سار عليها التعليم الثانوي في إنجلترا وويلز بالمملكة المتحدة البريطانية حيث إتاحة الفرص التعليمية لجميع التلاميذ حتى سن السادسة عشرة كتعليم إلزامي من جانب السلطات التعليمية. وعلى الرغم من الصعوبات التي واجهها هذا القرار من حيث المباني المدرسية والنقص في إعداد المعلمين والتمويل، إلا أن أول خطوة لتنفيذ هذا القرار كانت برفع سن الإلزام حتى سن ١٥ سنة وذلك عام ١٩٤٧م. وفي تلك الأثناء كانت هناك آراء تنادي بأن مقابلة الإحتياجات التربوية والنفسية وقدرات التلاميذ المختلفة تتطلب تقديم هذا التعليم الثانوي في ثلاث صور تتمثل في :

أ ـ التعليم الثانوي العام **Secondary Grammar School** وهو امتداد طبيعي لصورة وأهداف التعليم الثانوي القديم والذي يعتبر القاعدة الأساسية للانطلاق للتعليم الجامعي.

ب ـ التعليم الثانوي الفني **Technical High School** وهو إختياري ولكن ليس بالضرورة أن يتطلب قدرات أكاديمية عالية مثل التعليم الثانوي العام، ولكن يجب أن يركز على نوعية التعليم التي يتطلبها المجالات الصناعية والتجارية، كما أنه يسمح للخريجين منه بالالتحاق بكليات الهندسة الجامعية دون الكليات العلمية والأدبية.

جـ ـ التعليم الثانوي الحديث **Secondary Modern School** والذي يقدم نوعية جديدة من التعليم الثانوي لمعظم أبناء الآمة مع مراعاة مبدأ المساواة في عمليات الإختيار لمؤسسات التعليم الثانوي. (١٥).

وعلى الرغم من كثرة الحديث عن إحترام مبدأ المساواة، إلا انه كان بعيداً عن ضمانات التحقيق ومن ثم كانت الرغبة واضحة من جانب المناطق الحديثة لإنشاء مدرسة ثانوية واحدة لجميع الأبناء مثل ما هو حادث في المرحلة الابتدائية تحاشياً لمبدأ التقسيم الثلاثي في (أ،ب،ج). إلا أن مبدأ التقسيم أصبح ساري المفعول لتحقيقه رغبات أصحاب المصانع والشركات ورؤوس الأموال في توفير الأيدي العاملة وأصحاب المستويات التعليمية المتواضعة الذين سوف لا يجدون فرصة للالتحاق بالتعليم الجامعي، ومن ثم يتجهون لسوق العمل، وبتطبيق سياسة العرض والطلب في مجال العمل، تصبح الفائدة الكبرى من جانب ساسة الإحتكار الرأسمالية والمتبعة في دول أوربا الغربية بعامة وإنجلترا وويلز بخاصة.

ومن هنا لم يحاول المسئولون عن السياسات التعليمية تحقيق رغبات معظم السكان في إقامة مدرسة ثانوية واحدة للجميع بدلاً من النظام الثلاثي القائم والذي يعمق فكرة الطبقات الاجتماعية المتأصلة في المجتمع الإنجليزي والتي حاول المفكر الإنجليزي "ماثيو ارنولد" **Mathew Arnold** في العقدين الأخيرين من القرن التاسع عشر أن يوطدها، حيث نادى بضرورة تنظيم التعليم الثانوي في إنجلترا، لاعتقاده إن ذلك سوف يؤدي إلى تحول الطبقات المتوسطة في إنجلترا عن التعليم، وهي نظرة عميقة لدور التعليم في ديناميكية المجتمعات، كما كان مدركاً لطبقية التعليم في إنجلترا ومدركاً في نفس الوقت لمطالب الطبقة المتوسطة، ومن هنا طالب بإقامة تعليم ثانوي متميز لا يدخله إلا أصحاب القدرات الأكاديمية العالية، وكان الغرض الحقيقي هو إبعاد أبناء الطبقات المتواضعة عن الالتحاق بالتعليم الثانوي الراقي وقصره على أبناء الطبقات العليا والذي مازال متمثلاً في المدرسة الثانوية الخاصة بهذه الطبقات وبأبناء الأثرياء والهاربين من تنفيذ الأحكام القانونية في بلادهم والتي تسمى بالمدرسة العامة **Public School** ولكنها الخاصة. ولذا نادى بضرورة تنظيم التعليم تحت إدارة الدولة من خلال نظام فعال للحكم المحلي وهو ما يتمثل بوضوح في الإدارة التي تجمع بين المركزية واللامركزية المتوازنة للتعليم في إنجلترا حتى اليوم (١٦).

إلى إن ظهر تقرير سيرجيفري كروثـز G.Crowther Report في مادتيـه رقم ١٥و ١٨ حيث أكد على أن النظام الثلاثي للتعليم الثانوي يعتبر خـاطئ مـا دام لا يقـوم على عملية متوازنة، حيث وجد أن هناك ٤ مدارس ثانوية عامـة مقـابل مدرسـة ثانويـة فنيـة، كمـا يوجـد ٦ تلاميـذ ثـانوي عـام مقـابل تلميـذ واحـد بالثـانوي الفـني وحـوالي ٤٠٪ مـن السلطات التعليمية المحلية لا تقدم تعليماً فنياً على الإطلاق. ومن هنا يتضح أن التعليم الثانوي الإنجليزي ثنائي الصيغـة وليـس ثلاثيـاً، كمـا أن معايير الإختيـار للتلاميـذ وفـق هـذه الصيـغ الأكاديمية أو الفنية تختلف من منطقة لأخرى. ولهذا رأي السيرجيفرى كروثـر وزملائـه وبنـاء على الشعور العام والسائد في الدولة أن عملية تصنيف وإختيار الطلاب في سـن مبكـرة (١١ سنة) وتوزيعهم على المدارس الثانوية المختلفة لا يعتبر صحيحـاً، ومـن ثـم فـالنظرة المستقبلية تتجه نحـو إنشـاء مدرسـة ثانويـة للجميـع سـواء كـانت شـاملة Comprehensive أو مزدوجة Bilateral للتعليم الثـانوي المزدوج الوظيفـة أكاديميـاً وفنيـا في نفـس المدرسـة (١٧).

والمؤيدين لفكرة المدرسة الثانوية الشاملة وجدوا لهم نصيراً قوياً مـع مجـيء حكومـة العمال عام ١٩٦٤، حيث ركز وزراء التعليم أمثال هوج Q.Hogg وخليفتـة سـتيوارت M. Stewart وخليفتة كروسـلاند Crosland على إنهـاء العمـل بنظـام الإختيـار في قبول التلاميذ عند سن الحادية عشر وإقامة مدارس ثانوية شاملة لهذه الأعمار بغض النظر عـن قدراتهم واتجاهاتهم وخلفياتهم الاجتماعية، كما أن هذه الصيغـة سـوف تكـون مناسـبة جـداً للمناطق الريفية والبعيدة عن المركز وكذلك المناطق السكنية حديثة النشأة والتي لا يوجد فيها النظام التعليمي التقليدي. ومن ثم طالب وزراء التعليم في ظل حكومة العمال جميع السلطات التعليمية المحلية لتقديم خططها الخاصة بإنشاء مدارس ثانوية شاملة وفقاً لفلسفة الحزب الجديد ومحاولة وقف الأخذ بفكرة المدارس الثانوية المنفصلة. وعلى الرغم من اختلاف رد الفعل من جانب السلطات التعليمية المحلية نحو هذه السياسة التعليمية إلا انـه بمجـيء عـام ١٩٦٧م أي بعد ثلاث سنوات فقط من عهد حكومة العمال كان هناك ٨ منـاطق فقـط مـن ١٦٣ منطقـة تعليمية هي التي رفضت تنفيذ هذه السياسة ومن ثم وقعت تحت الضغوط والتهديـدات حتى اكرهوا على الالتزام بتنفيذ هذه السياسة.

وفي حقبة السبعينات كانت هناك اعتراضات واضحة على المدرسة الثانوية الشـاملة استناداً على جوانب الضعف فيها من حيث القصور في الجوانب الإداريـة والتنظيميـة الناشـئة عـن الإتسـاع والتعـدد والشـمولية في التلاميـذ بأعمـارهم ومطـالبهم واسـتجاباتهم المختلفـة، ورفض الكثير من المديرين والنظار القيام بمهمة العمـل الإداري في هـذه المـدارس، إلى جـانب

إهمال المتفوقين والمتخلفين دراسياً وعدم مقابلة مطالبهم بصفة خاصة بالمقارنة بالمدارس التي أعدت خصيصاً لكل فريق منهم، لأن المدرسة الشاملة تتعامل مع الجميع وفي نصب أعينها المتوسطين أو المجموع وليس الفئات المتطرفة (١٨).

ولكن التمسك بالمدرسة الشاملة والتأييد الواضح لها من قبل حزب العمال يرجع إلى أوضاع إجتماعية أكثر منه أوضاع تربوية وتعليمية، وذلك تحقيقاً لمطالب الفئات الدنيا والمتوسطة من المجتمع الإنجليزي ومحاولة التخلص من النفقات الزائدة ببناء مدارس مستقلة الغرض. لكن عن طريق المدارس الشاملة يمكن التغلب على ذلك ببناء مدرسة واحدة متعددة الأغراض.

وتستمد المدرسة الشاملة فكرة الشمول من قبولها لكل الأطفال دون تمييز في الخلفيات الاجتماعية أو الجنس أو اللون أو الدين. وهي بذلك تقضي على طبيعة التعليم التي تمارسها كثير من النظم التعليمية في تميزها بين التعليم الثانوي العام والتعليم المهني أو الفني ولهذا ترفض المدرسة الشاملة مبدأ الفصل بين التلاميذ في أنواع مختلفة من التعليم، وإنما تقبل كل التلاميذ وتقدم لهم أحسن أنواع التعليم المناسبة لكل تلميذ.

كما تستمد المدرسة الشاملة شموليتها أيضاً من برامجها ومناهجها، فهي تفتح أبوابها لكل التلاميذ وتقدم لهم البرامج والمناهج الدراسية المتنوعة العامة والأكاديمية والعملية والمهنية والحرفية، وهي بهذا تشمل أنواعاً متعددة من التعليم تقوم بها مدارس متنوعة في الأنظمة التعليمية الأخرى.

## . أهم طرق تنظيم المدرسة الشاملة ؟

هناك ست صور رئيسية لتنظيم المدرسة الثانوية الشاملة في المملكة المتحدة البريطانية:

١ - المدرسة الشاملة التقليدية وهي من سن ١١ - ١٨ ، وعليها إعتراضات كثيرة من حيث حجمها الضخم وما تطلبه من معلمين أكفاء وأعداد كبيرة من التلاميذ وخاصة في الصف السادس وما بعده للتغلب على المباني المدرسية إلى جانب العلاقات غير الوطيدة بين المعلمين والتلاميذ، وبين التلاميذ بعضهم البعض لكثرة الأعداد داخل المدرسة الواحدة.

٢ - المدرسة الشاملة ذات المرحلتين (التعليم الثانوي الثنائي) والمرحلة الأولى وهي المدرسة الشاملة الدنيا ويلتحق بها الأطفال في سن الحادية عشرة حتى ١٣ أو ١٤. والمرحلة الثانية هي المدرسة الشاملة العليا ويلتحق بها كل الأطفال في سن ١٣ أو ١٤ حتى سن

١٨، وكان الهدف من هذه الصيغة محاولة التغلب على النقد الموجه للمدرسة التقليدية وخاصة فيما يتعلق بعملية الإختيار وتصنيف التلاميذ عن سن الحادية عشرة من ناحية وكذلك بالنسبة لضخامة المدرسة من ناحية أخرى، بحيث يمكن التوفيق بينهما بسرعة وبصورة إقتصادية بدمج المدارس القائمة ذات الحجم الصغير والمتوسط، بحيث تقدم تعليما ثانوياً على مرحلتين.

٣ ـ المدرسة الشاملة ذات المرحلتين الأولى وتشبه المدرسة الشاملة الدنيا، والثانية ويلتحق بها التلاميذ الذي لا يتقدمون لامتحان الشهادة الثانوية ويبقون بالمدرسة حتى نهاية سن الإلزام وهو ١٥ سنة ثم أصبح ١٦ سنة. أما البعض الآخر يمكن أن يلتحق بمدرسة شاملة عليا من نوع آخر تعد تلاميذها للتقدم لامتحان شهادة الثانوية العامة G.C.E أو شهادة التعليم الثانوي .C.S.E

٤ ـ المدرسة الشاملة ذات المرحلتين : الأولى أيضاً مشابهة للمرحلة الشاملة الدنيا والثانية عند سن ١٣، ١٤ يعطى التلميذ حرية الإختيار بين الإلتحاق بالمدرسة الشاملة حتى سن الإلزام فقط وبين الالتحاق بالمدرسة الشاملة العليا حتى بعد سن الإلزام تؤهله للمستوى المتقدم لإمتحان الثانوية بالعامة.

٥ ـ المدرسة الشاملة ذات الخمسة صفوف من ١١ ـ ١٦ وتستكمل بالصف السادس لما بعد سن ١٦ والمماثلة في المستوى للمعاهد أو الكليات دون الجامعية.

٦ ـ نظام المدرسة الشاملة يجمع بين المرحلة الابتدائية والثانوية، ويتحول التلميذ من الابتدائية عند سن ٨أو ٩ إلى المدارس الشاملة ذات الأربع سنوات حتى سن ١٨ سنة (١٩).

ويبدو من استعراض المدرسة الشاملة في إنجلترا، إنها سارت بخطوات سريعة ومنطقية وتمشت مع الأوضاع السياسية والاقتصادية السائدة، ولذلك تنوعت تنظيماتها وأنواعها، حيث وجدت المدارس الشاملة الصغرى، والكبرى والريفية والحضرية وكان من أهم المشكلات التي برزت بالنسبة للمدرسة الشاملة في إنجلترا، ما يتعلق منها بالمشكلات الإدارية والتنظيمية، ولاسيما بالنسبة للأحجام الكبيرة منها وكذلك ما يتعلق بالمواد الدراسية وإختيار المواد والإمتحانات والتوجيه التعليمي والإرشاد النفسي، وهناك مشكلات اجتماعية أخرى مثل الخروج على النظام أو الشغب والسرقة أو تغيير رأي التلميذ في نوع العمل الذي سيعمله. وهناك أيضاً مشكلة المعلمين، حيث ضخامة المدرسة الشاملة (٢٠٠٠ تلميذاً) تحتاج إلى حوالي ١٠٠ معلم، وهذا يتطلب تقسيمهم إلى مجموعات اصغر بصورة تمكنهم من القيام بواجبهم الكبير الذي يتطلبه العمل في المدرسة الشاملة، وفي نفس الوقت العمل على تنظيم المعلمين بصورة تمكنهم من الإشتراك في المدرسة الشاملة، وفي نفس الوقت العمل على تنظيم

المعلمين بصورة تمكنهم من الإشتراك في إدارة المدرسة واتخاذ القرار التعليمي المناسب في الوقت المناسب(٢٠).

وعلى الرغم من هذه النقائض في محيط المدرسة الشاملة في إنجلترا وويلز، إلا أن الرأي العام يطالب بإقامة المناخ التربوي الملائم للعملية التعليمية والذي يتكون من عشر عناصر أساسية وضرورية لإقامة هذا المناخ التربوي.

## * المناخ التربوي والإداري المقترح للمدرسة الشاملة في إنجلترا :

خلال مؤتمر سابق لمدراء ونظار ومعلمين قدامى بالمدارس الشاملة في إنجلترا عام ١٩٨٤م، تنبأ بعض المفكرين ومنهم دافيد هارجريفز **Davied Hargreaves** أن المدرسة الثانوية الشاملة في إنجلترا في خطر، وأنها لم تعد الصيغة الأساسية والوحيدة والمعممة في إنجلترا، واعتمد هؤلاء المفكرين في تنبؤاتهم على ما تعانيه المدارس الثانوية الشاملة من مشكلات في النقص الملحوظ في معلمي بعض التخصصات في هذه المدارس مثل الرياضيات والطبيعة والكمبيوتر والحرف، والتصميمات والتكنولوجيا بإعتبارها موضوعات هامة وعليها ضغط شديد من قبل جماعات الضغط في المجتمع لإعتبارها مواد إجبارية وأساسية بل ومتاحة للجميع، هذا من جانب. أما الجانب الآخر والذي اعتمدوا فيه على تنبؤاتهم هو مكانة المدرسة الثانوية العامة والتي تسمى **Grammar School** وتركيز معظم أبناء الطبقات العليا والمستنيرين في المجتمع عليها، باعتبارها تمثل من الناحية السياسية امتداد الحزب الحاكم (حزب المحافظين) في مقابل المدرسة الشاملة التي تعتبر وليدة أفكار حزب حكومة الظل (حزب العمال). لكن السبب الذي جعل هذه المدرسة (الشاملة) تستمر هو أن معظم أولياء الأمور في المناطق التي توجد فيها هذه المدارس الشاملة من المعارضين لفكرة إحلال المدارس الثانوية العامة محل المدرسة الشاملة.

وعلى الرغم مما تقدم فان هناك مدارس ثانوية ناجحة جداً في إنجلترا، لكنها تعتبر قلة بالنسبة للمجموع، ولهذا فإن على هذه الصيغة الشاملة أن تدافع عن نفسها وتتحصن ضد سيطرة الصيغ المدرسية الثانوية الأخرى، ودفاعات هذه المدارس تتمثل في تحسين أوضاعها وإقناع معظم أفراد المجتمع بأهمية الخدمات التعليمية التي تقدمها. وذلك من خلال توفير المناخ التربوي والتعليمي والاجتماعي والسياسي المناسب والذي قد يتمثل في العلاقات الوثيقة بين هذه المدارس والسلطات التعليمية المحلية وكذلك الحكومة المركزية ثم العلاقات الجيدة بين المعلمين والآباء وبين المعلمين أنفسهم وبينهم وبين التلاميذ، وبين التلاميذ وبعضهم البعض وبين مؤسسات إعداد المعلمين وهذه المدارس الثانوية الشاملة والمدارس الابتدائية،

وبين المدارس الشاملة ومعاهد التعليم العالي والجامعي وأخيراً بين المدارس الشاملة ومؤسسات الإعلام والاتصال. وسوف نوضح ما هية هذه العلاقات المختلفة في السطور التالية .

## ١) العلاقة بين المدارس الشاملة والسلطات التعليمية المحلية والسلطات المركزية في إنجلترا :

تختلف طبيعة هذه العلاقة من نمط إداري (مركزي ـ لامركزي أو الجمع بينهما) إلى آخر. ولكن مهما كانت درجة الإختلافات، فإن كل منها يهدف إلى تحقيق أهداف السياسة التعليمية بخلفياتها الفلسفية هذا الاختلاف الذي ينجم عن الطرائق والبدائل التنفيذية للأساليب الإدارية المختلفة (ديمقراطية – اوتوقراطية ـ فوضوية .. الخ)، يسعى بالضرورة إلى إيجاد توازن في العلاقات بين إدارات التخطيط المركزية وإدارات التوجيه والإرشاد والتمويل المحلية ثم إدارة المدرسة الإجرائية أو التنفيذية لكل جوانب العملية التعليمية.

فالعملية الإدارية القائمة بين هذه المستويات الثلاث ليست معركة يريد كل طرق فيها الإنتصار أو السيطرة على الفريقين أو المستويين الآخرين، بل هي علاقات يجب أن تتصف بالتعاون الوثيق لمصلحة المدرسة وطلابها. ومن ثم لابد لنا من إحترام هذه العلاقة المتكاملة والمتوازنة بين هذه القوى الثلاث حتى لا يحدث الصدام والتعارض بينهما ضد مصلحة النظام التعليمية ككل، هذه النقطة تعتبر جوهرية وأساسية لمستقبل العملية التعليمية التي بدورها مستقبل للمجتمع المحيط (٢١).

وإذا انطبق ذلك على جميع المراحل التعليمية بمدارسها المختلفة، فإن طبيعة وفلسفة المدرسة الثانوية الشاملة تقتضي تعاوناً وتكاملاً أكثر عمقاً من غيرها حتى تستطيع تحقيق أهدافها الشاملة في بناء الإنسان المعاصر.

## ٢) العلاقة بين المعلمين والآباء:

معلمو المرحلة الثانوية ـ كغيرهم من معلمي المراحل التعليمية الأخرى ـ ما زالوا بعيدين عن أولياء الأمور ويظهرون بعض التخوف منهم. كما أن أولياء الأمور المدركين لأهمية العلاقات التعاونية بينهم وبين المعلمين يعتبرون بمثابة المؤيد والمشجع للمعلمين على النجاح في العملية التعليمية، لكنهم هم أيضاً بدورهم بعيدين بدرجة كبيرة عن الإتصال بالمعلمين إلا إذا أرسل في طلبهم لأمر هام في المدرسة ويتعلق بأبنائهم. وعلى الرغم من أن بعض المدارس تقوم بعمل إتصال على المستوى الرسمي وغير الرسمي لتحصين العلاقة بين المنزل والمدرسة من أجل مصلحة العملية التعليمية ، إلا أن معظم المدارس لا تقوم بذلك على أكمل

وجه ومن ثم فان الحاجة ملحة لقيام مثل هذه العلاقات الوثيقة التي تعتبر حجر الزاوية والتكامل لمصلحة التلاميذ والمعلمين على حد سواء لإنجاح العملية التربوية والتعليمية . وهذا كان جوهر فكرة جون ديوي عن المجتمع المري **Community Education** حول إدماج الصغار والكبار في العملية التعليمية ، وذلك بتحويل المدرسة إبتداء من المدن الكبيرة إلى مراكز للمجتمع ، تستقبل الصغار والكبار على حد سواء ، وتشركهم جميعا في أنشطتها كحقل تجريبي يقوم على النشاط والتفاعل بين مختلف المستويات من الخبرة ، فيكسب كل منهم الآخر بما عنده من خبرة ، وقد أتت هذه المراكز المدرسية العربية بنتائج إيجابية في جذب أكبر عدد من الكبار وتعليمهم بطريقة إقتصادية وفعالة جدا(٢٢).

وهذا يؤكد هارجريفز على أن تحسين المناخ التربوي والتعليمي بين المدرسة والآباء لا يقف عند حد الإتصال **Liaison** فقط بل يصل إلى قيام شركة **Partnership** ذات إرتباط وثيق بين الطرفين (المعلمين والآباء)، بحيث لا يقدم الأباء أبناءهم للمعلمين لتعليمهم ، بل أن العملية التعليمية مشتركة بين الطرفين لأبسط الأسباب وهي أن العملية التعليمية تتم ليس فقط داخل المدرسة بل في المنزل والمجتمع ككل . فإذا أراد الأباء أن يقوموا بدور فعال في العملية التعليمية ، فإن الأمر يتطلب مشاركتهم في تحديد الأهداف التي يسعى كل الأطراف إلى تحقيقها ، كما أن ذلك يتطلب أيضا التأييد والمسئولية المتبادلة بين الآباء . وإذا كان هذا المفهوم يغيب عن ساحة المدارس الثانوية القائمة ، فإن ذلك يختفي تدريجيا عن ساحة المدارس الثانوية الشاملة حسب النجاحات التي تحققها تلك المدارس في إقامة العلاقات الوثيقة والمشتركة بين البيئة المنزلية والبيئة المدرسية وبيئة المجتمع ككل. حيث عملت المدارس الثانوية الشاملة بفلسفتها الشاملة في تربية النشء على تغيير طريقة التدريس التقليدية التي تقوم من جانب واحد وهو المعلم في فصله الدراسي الى الطريقة الجماعية التي تتمثل فيها قيام الشركة التربوية بين المعلمين والأباء والسلطات المحلية والتلاميذ وكل ما يحيط بمجتمع المدرسة في علاقة متكاملة وباحترام متبادل لأفكار وآراء الآخرين من أجل مصلحة العملية التعليمية . وهذا ما أكده هارجريفز من أن أفضل المدارس الثانوية الشاملة في إنجلترا ، هي تلك المدارس التي حافظت على إستمرارية قيام هذه الشركة التعليمية ، وإزدادت فيها عمليات التعاون والتكامل ، فتحققت الأهداف التعليمية وأقبل المعلمين والتلاميذ على العملية التعليمية وفهمها أكثر ، وإزدادت الثقة بين المعلمين والآباء(٢٣).

ومن ثم فإن نجاح المدرسة الثانوية الشاملة في مصر يتطلب قيام مثل هذه العلاقات الوثيقة بين الآباء والمعلمين على أسس تختلف عما هو قائم في المدارس الحالية بحيث يتجاوز

حدود إجتماعات مجالس الآباء والمعلمين فقط ، بل المشاركة في العملية التعليمية ككل من بداية وضع الأهداف التعليمية إلى مراحل تحقيقها.

## ٣- العلاقة بين المعلمين أنفسهم:

أصبحت عملية التدريس المشترك بين المعلمين في المدارس الثانوية الشاملة صفة أساسية لنجاح العملية التعليمية ، حيث قيام المعلمين بعمليات تدريس مشتركة وبطرق مختلفة لمجموعة التلاميذ أو للفصل الواحد . هذه العملية تجعل المعلمين يشاركون خبراتهم ويحترمون قدرات بعضهم البعض . ولكن مع نمو هذا الجانب التربوي من جانب المعلمين أنفسهم قد نجد المدارس الثانوية – المجاور منها وغير المجاور– في عزلة تامة عن بعضها ولا يوجد بينها إتصال لمعرفة ما يدور فيها من خبرات ومهارات وإمكانات يمكن تبادلها أو الإستفادة بها وإذا كان ذلك ينطبق على مدارس النمط الإداري اللامركزي حيث كل منطقة تعليمية لها شخصيتها المستقلة ، إلا أن ذلك يحدث فعلا داخل مدارس النمط الإداري المركزي وكذلك النمط المشترك حيث المركزية في التخطيط واللامركزية في التنفيذ. ومن ثم يوجد القليل جدا من المعلمين الذي يعرفون القليل من المعلومات عما يدور في المدارس الثانوية المماثلة. وبدلا من أن تتم عمليات التعاون والتكامل بين المدارس الثانوية المجاورة أو القريبة وخاصة في المناطق النائية أو المحرومة من وصول الخدمات التعليمية بسرعة وفي الوقت المناسب ، فإن كل مدرسة تنظر للأخرى على أنها منافس ومزاحم لها في العملية التعليمية فتتعامل معها بحذر شديد دون المشاركة الإيجابية.

وبالطبع فإن ذلك أمر ملاحظ وواضح في المدارس المصرية وغيرها ، ولكن هذا لا يفيد في مجال تطبيق المدرسة الشاملة وتعميمها ، لأنها تقوم على العلاقات الوثيقة بين البيئة المدرسية والخارجية ، بين المعلمين وبعضهم البعض، بين معلمي المدارس المختلفة للاستفادة منهم في تحديد المشكلات والإستفادة من الحلول المطروحة لها. وهذا الأمر لا يمكن له أن يتحقق بصورة إجرائية إعتمادا على المدرسة الثانوية الشاملة بمفردها ، بل بالتعاون الوثيق بينها وبين المناطق التعليمية والإدارات المركزية.

ولقد عملت الإدارات المحلية في إنجلترا على تعميق هذا الاتجاه حيث الاستفادة من خبرات المعلمين في المدارس الثانوية الشاملة وتزويد بعضهم البعض بتبادل الخبرات الناجحة والمواقف العملية ، وذلك بالسماح لهؤلاء المعلمين في المدارس المختلفة بتبادل الزيارات بين المدارس واللقاءات المستمرة في مراكز التدريب ، وإعطاء الثقة للمعلمين أن يعملوا ويتعلموا من أنفسهم بدلا من الإتجاه الذي ظل سائدا فترة طويلة ولم يلق النجاح المنشود وهو الإعتماد

على آراء الخبراء والموجهين والمعلمين القدامى في حل المشكلات بدلا من أصحاب الخبرة الحقيقية الذين يعملون في الميدان الفعلي. فإعطاء المعلم الثقة في نفسه وأفكاره يجعله يقدم على العملية التعليمية بروح عالية وأكثر تعاونا ومشاركة من ذي قبل.

## ٤- العلاقة بين المعلمين والتلاميذ:

يوضح أحد الموجهين الإنجليز في هذا الشأن ، أنه لا يجد أي حرج من زيارة المدارس الإبتدائية أو كليات التعليم الإضافي في أي وقت من اليوم الدراسي أو العام ، حيث من السهل عليه القيام بالمشاركة والتوجيه سواء مع المعلم أو التلاميذ المنشغلين بعمل معين سواء كان أكاديميا أو عمليا. بعكس شعوره بالحرج والإزعاج للمعلمين في المدارس الثانوية والذين يتخلون من طريقة التدريس بإستخدام السبورة والطباشير والحوار أسلوبا لهم في عملهم ، بينما في المدارس الثانوية الشاملة نجد أن المتعلم يبدو وكأنه قد تم توزيعه للقيام بأحد الأدوار المملة أو الباعثة على السأم والضجر.

وتشير الأبحاث التي تمت والتي تضمنها تقرير تحسين المدارس الثانوية والذي قدمته السلطات التعليمية المحلية بلندن عام ١٩٨٤م (ILEA 1984) أن ٤٨٪ من طلاب السنة الخامسة يوافقون على وجهة النظر التي تؤكد على الملل العام والخمول الذي إتسمت به تلك السنة الدراسية (١٩٨٤) . كما أن أقل من نسبة ٧٧٪ قالوا إن هناك كتب كثيرة جدا مقررة مع القليل جدا من الدروس العملية ويلقى المعلمون المسئولية في هذا على عاتق مراكز وضع الإمتحانات الخاصة بالثانوية العامة وعدم مشاركة المعلمين أو أخذ آرائهم وأن المقررات الدراسية غالبا تتحدد بواسطة هذه المراكز الرئيسية. ولكن الدعوة مردودة على المعلمين من وجهة أخرى ، حيث أن هناك بالفعل تحكم من قبل هذه المراكز الرئيسية في الإطار العام للمقررات الدراسية لكنها ليست محددة ، وعلى المعلمين أن يشاركوا الطلاب في إختيار أي المقررات الدراسية أنسب لهم في ضوء إمكاناتهم داخل وخارج المدرسة ، حتى أن المواد الأدبية والنظرية فيها فرصة للإختيار من جانب المعلمين والطلاب. ولكن قلما يحاول المعلمون مشاركة الطلاب في الإختيار للمواد داخل المدرسة الثانوية الشاملة باعتبار أن هؤلاء الطلاب فيما بين سن ١٤-١٦ سنة قادرون على عمليات الإختيار بأنفسهم . كما أن عمليات التقويم لا يجب أن تكون من جانب المعلم فقط بل ، التقويم الذاتي للمتعلم هام ويجب التأكيد على هذه الطريقة في المدارس الثانوية الشاملة.

ولهذا يشير المؤلف في نقده لطبيعة هذه العلاقة بين المعلم والتلاميذ في المدرسة الثانوية بأنها أهم عنصر ويجب التركيز عليه لإنجاح العملية التعليمية وخاصة بالنسبة لطلاب

هذه المرحلة العمرية (١٤-١٦) حيث يبدو واضحا عدم التعاون الوثيق بينهم وبين المعلمين حول ما يجب أن يتعلموه وكيف يتعلموه وكيف يمكن تقييمهم. وهذا الأمر لا يعني التعميم ، لأن هناك بعض الفصول والمدارس تطبق ذلك ، لكن نظرا لأهمية ذلك لابد من التأكيد عليه ، وهذا ما تضمنه تقرير إصلاح المدارس الثانوية من تأكيد على أهمية التكامل والتعاون الوثيق بين المعلمين والتلاميذ.

## ٥- العلاقة بين التلاميذ وبعضهم:

إن معظم الكبار يتذكرون القليل عن أيام دراستهم ومدى تعاونهم مع غيرهم من التلاميذ فمعظم الأعمال التي تتم داخل الفصول الدراسية إلى جانب الواجبات المنزلية لابد من أدائها كل بمفرده . حيث كانت عملية التعاون مع التلاميذ الآخرين بمثابة غش وخداع. حيث كانت عملية التعاون كخبرات لا توجد إلا في مجال الرياضة في حالة المنافسات ، أو في حالة الأنشطة المصاحبة للمنهج . ولكن هل من الممكن وبطريقة حساسة أن تتم عملية التعليم بطريقة تعاونية واضحة ؟ في حياة الكبار سواء خلال العمل أو في المنزل ، تعتمد النجاحات في العمل وإنجازه على مدى التعاون الصادق مع الآخرين(٢٤).

وفي حقيقة الأمر ، فان عملية التعاون قد تتوقف على مدى تقبل أو رفض الأفراد والجماعات للفكرة وتأثيرها بالنسبة لهم ، إلى جانب نوع القيادة المحيطة بهم . وهذا لا يعني أن فكرة التعاون والتكامل بين التلاميذ في المدرسة الثانوية ليست ضرورية ، بل هي هامة وتحقق السعادة والإستمتاع لكل الأطراف التي تقوم بها . كما أن الفشل الذي يمكن أن تقابل به الجماعة يمكن تحمله بعكس الفشل الفردي ، وفي المقابل فإن النجاح الذي تحققه الجماعة بمثابة تعزيز للجميع ويشعر كل فرد بأنه هو صاحب هذا النجاح . وهذا ما يشعر به كل معلم في المدرسة يقوم بإعداد حفل أو نشاط إجتماعي أو موسيقي ، حيث هناك عمليات التعاون والتكامل متجسدة في أعضاء الفريق. وهذه النشاطات التعاونية والمتكاملة هي أكثر الأشياء التي يمكن تذكرها من جانب الكبار لحياتهم المدرسية . فهل هناك شك في أهمية هذه العلاقات التعاونية والمتكاملة ، وجعلها جزءا أساسيا من العمل المدرسي؟ بالطبع أن تنظيم العمل المتعاون في المدرسة بين التلاميذ يأخذ وقتا كثيرا من جانب المعلم ، كما أنها تجعل التلميذ أكثر فعالية وسعادة بعمله ، حيث يتحدث التلميذ عن نفسه ومن خلال أفكاره والصعوبات التي يواجهها. ولكن بطبيعة الحال فان هذه الحياة النشطة والمتعاونة تحتاج لمعلم ذو قدرات وخبرات ومهارات وقدرة حتى يستطيع القيام بمثل هذه الأنشطة كما أن هذا الأسلوب هو أكثر ما يكون فائدة لتحسين المناخ التربوي في المدرسة الشاملة.

## ٦- العلاقة بين مؤسسات إعداد المعلم والمدارس أو السلطات التعليمية المحلية :

هناك إدراك ووعي من جانب التربويين والقائمين على أمر المدارس الثانوية الشاملة أن معلمي هذه المدارس في حاجة ماسة لإعطائهم الفرص المتجددة لإكتساب الخبرات والمهارات الجديدة والحديثة لمقابلة التحديات الجديدة التي تواجههم في العمل. وهذا يتطلب فرص متكررة للتدريب أثناء الخدمة . هذه البرامج التدريبية غالبا تقدم بواسطة مراكز التدريب أثناء الخدمة ، والتي تنظم دورات ومقررات دراسية تختلف في مدتها من عدد من الساعات لعام كامل. ومحتوى معظم هذه المقررات والبرامج وخاصة تلك التي تقود للحصول على مؤهلات متقدمة أو درجات عليا ، تقدم أو يشرف عليها عدد من المحاضرين . ولذا فإن محتوى هذه البرامج يتم اختياره في ضوء الاعتبارين التاليين:

- لمقابلة الجانب الأكاديمي المطلوب توافره في المعلمين.
- لتقابل وتناسب الخبرات والاهتمامات والأداءات التي تتناسب مع المعلمين ويركز عليها المحاضرون.

ولهذا فانه من النادر جدا أن تقدم مقررات وبرامج دراسية لتقابل مطالب المعلمين وإحتياجاتهم الآنية أو لتقابل إهتمامات الحكومة المحلية.

والحقيقة تؤكد أن الكليات و الجامعات عادة تناقش برامجها الدراسية فقط في حالة وجود صعوبة في إيجاد طلاب جدد . ولهذا فإنه لا توجد حاجة ملحة من جانب أعضاء هيئة التدريس أو ضغوط لمراجعة المقررات الدراسية ، إعتقادا منهم أن ذلك الأمر ليس بذات أهمية لأنهم يملكون اللغة والبيان وعندهم القدرة على التحدث والمناقشة في القضايا والموضوعات المختلفة.

ولكن في الحقيقة ، فان المعلم في حاجة ماسة للوقت للتفكير والدراسة ، ولكن مدارسهم تحتاج إلى نوع معين من المعارف والمهارات . ولكن معلمي العملي في هذه الحالة في مركز ضعف فهم لا يجدون الفرصة لمناقشة محتوى مقرراتهم الدراسية مع أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات إعداد المعلمين.

ولكن هل بالفعل يعرف المعلمون ماذا يريدون؟

وفي الحقيقة يمكن الإعتراف أو التسليم بأن مدارسهم في حد ذاتها لم تعرف ماذا تريد . ومعظم المدارس الشاملة لم تعرف الوظيفة والمهمة الأساسية الملقاة على عاتقها ويجب أن تؤديها لتحسين العملية التعليمية وتلبية احتياجات العاملين فيها. كما أن النسبة الأكبر من

المدارس الشاملة لم تعمل على تنمية وتحسين خبرات ومهارات أعضاء هيئة التدريس بها وليس لديها سياسة تدريبية واضحة للنهوض بالعملية التعليمية .لكن الآن نجد أن معظم المدارس الشاملة عندها خطة جيدة وسياسة ناجحة نحو المعلمين الجدد ، ولكن سرعان ما تحقق هذه الخطط والسياسات بعد عدد قليل من السنوات في حياة التدريس . ولهذا لا يمكن أن تكون هناك أهمية تذكر لمراكز التدريب أثناء الخدمة إلا إذا وضعت كل مدرسة شاملة خطة تدريبية لمعلميها والعاملين فيها حسب إحتياجاتهم التدريبية ولمدة زمنية معينة ولتكن خطط خمسية ، ومن ثم يمكن في هذه الحالة الإستفادة من البرامج التي تقدمها مراكز الخدمة مادامت تقابل مطالب كل مدرسة . ولهذا يجب على السلطات التعليمية المحلية عدم نقل أو تحويل المعلم إلى المرحلة الثانوية إلا بعد تحقيق الجانبين التاليين:

- أن المعلم الذي يتقدم للعمل بالمرحلة الثانوية يجب أن تتوفر فيه الجوانب الشخصية والمهنية اللازمة للمهنة والمرحلة.
- أن تكون المدرسة قد أعدت خطة فعالة للاستفادة بهذه الخبرات الخاصة والمتوقعة من جانب المعلمين لمعرفة مدى أهمية وجوده في هذه المدرسة ومدى مساهمته في تحسين وتطوير المدرسة ككل.

وهذان الشرطان يعتبران الخطوة الأولى التي يمكن إتباعها كأسلوب أو مدخل مناسب لتحسين وتطوير خبرات ومهارات أعضاء هيئة التدريس . أما الخطوة الثانية فتتعلق بالتعاون والتشاور بين السلطات التعليمية المحلية وكل مؤسسة تعليمية تقدم برامج دراسية لزيادة خبرة المعلمين . وحتى تتحقق عمليات التعاون والتكامل الجيدة بين هذه السلطات التعليمية وتلك المؤسسات لخلق مناخ تربوي مناسب ، فإن الإعتماد على مراكز التدريب أثناء الخدمة سيظل قائما من أجل تحسين وتطوير المدارس الشاملة.

## ٧- العلاقة بين المدرسة الشاملة والمؤسسات الخارجية:

هناك علاقات قوية آخذة في النمو بين التعليم والمؤسسات الصناعية والتجارية. هذه العلاقات الناجحة والمركبة يجب وصفها أو تحليلها ، حيث كانت الاتجاهات بين الطرفين خلال السنوات السابقة يشوبها الحذر ، ولكنها تغيرت بطريقة سريعة ومازالت نحو التعاون والتكامل.

وهناك الكثير من المؤسسات الأخرى خارج المدرسة والتي يمكن للمعلمين والمدارس إقامة علاقات متكاملة معها . حيث نجد أن معظم تلاميذ المدرسة الشاملة في سن ١٤-١٦ يجب أن يدرسوا مقررات عملية ومقررات في مجال الأدب والفنون كجزء هام وأساسي من

المنهج المحوري ولهذا فإن المدارس الشاملة ترسل بالمجموعات الطلابية في المناسبات في رحلات للمتاحف والمعارض أو حتى لرؤية المسرحيات وخاصة ما يتعلق منها بالمقررات الدراسية والإمتحانات العامة . كما تعتبر المسارح والمعارض والسينما، والحفلات والأوبرا والمسرح ، تعتبر من أهم المراكز الثقافية من الحاضر إلى الماضي البعيد . ولهذا فإن إستخدام هذه المراكز والتعود عليها يعتبر من الأمور الهامة والأساسية وخاصة للطلاب أو التلاميذ من الطبقات الدنيا والعاملة. تلك العادات الصالحة يجب أن يتم التركيز عليها في المدرسة ، ولذا فإن الزيارات المتكررة تعتبر جزءا من المنهج وليس في المناسبات فقط أو الخروج عن النظام المدرسي المعهود.

وهناك الكثير من التنظيمات المجتمعية التي عندها الكثير لتقديمه إلى المدرسة ، إذا تحركت المدرسة للخارج نحو هذه المنظمات . وكثيرا ما نجد المدارس الثانوية لا يوجد فيها عمل أو دراسة مسائية ، ويمكن إستغلالها وبطريقة جيدة للعديد من الأدوار التي تقوم بها التنظيمات المختلفة في المجتمع ، وهذا من شأنه أن يثري الاتصال الفعال بين المدرسة والمجتمع وبين الشباب الصغار والكبار ، وهذا من شأنه أن يدمج حياة الصغار مع الكبار ويجعل الصغار يتبعون السلوك المقبول عن الكبار بدلا من إعتبارهم في كثير من الأحيان كمشكلة يجب التعاون على حلها ، بهذه الأساليب البسيطة والطبيعية حتى يشاركوا في المسئولية تدريجيا ، لإعدادهم للحياة المستقبلية أو حياة الكبار.

## ٨- العلاقة بين المدرسة الشاملة والمدرسة الابتدائية (التعليم الأساسي):

هناك حاجة ملحة لإيجاد مناهج ممتدة ومفيدة ومعارف وطرق تربوية بين المدرسة الابتدائية والثانوية . وعلى الرغم من صعوبة تحقيق ذلك بسبب وجود الحاجز بين هاتين المرحلتين التعليميتين ، وأن معلمي هاتين المرحلتين يشاركون في تعليم تلاميذ المرحلة الإلزامية إلا أنهم لا يتصرفون مع بعضهم كشركاء في عملية تعليمية واحدة . ومعظم الأخطاء التي يمكن أن يقع فيها تلاميذ المرحلة الابتدائية بعد إنتقالهم إلى المرحلة الثانوية يرجعها معلمي الثانوي إلى العجز والضعف في جانب زملائهم معلمي التعليم الابتدائي . ولكن داخل المدرسة الشاملة حيث المشاركة الإيجابية بين معلمي المرحلتين داخل المبنى الواحد والإشتراك في النشاطات المختلفة داخل هذه المدرسة ومن أجل تحسين وتطوير العملية التعليمية ، فإن هذه العلاقة بالفعل متحسنة وجيدة بين معلمي المدرسة الشاملة بعكس المدارس المنفصلة.

## ٩- العلاقة بين المدرسة الشاملة ومؤسسات التعليم دون العالي والعالي:

يجب أن تمتد العلاقة بين المدرسة الشاملة ومؤسسات التعليم الأعلى ، بحيث تعمل على ايجاد نوع من الإرتباط الإيجابي بين هذه المؤسسات للمساهمة في مشكلة البطالة التي قد تنشأ بسبب عدم تمكن عدد كبير من الطلاب للالتحاق بالتعليم الجامعي ، لأن هناك في الغالب عددا قليلا من الطلاب بعد سن ١٦ سنة يلتحقون بالتعليم العالي أو الفني وبعضهم يلتحق بالعمل ، ولكن من لم يجد له مكانا مناسبا ويقابل إهتماماته ورغباته يتطلع بطموحاته المتجددة إلى الأدوار التي يمكن للمدرسة الثانوية الشاملة أن تلعبها في توفير المناخ التربوي والتعليمي المناسب بينها وبين المؤسسات التعليمية الأعلى من جانب ، وبينها وبين مؤسسات العمل وشغل أوقات الفراغ والثقافة من جانب آخر.

## ١٠- العلاقة بين المدرسة الشاملة ومراكز الاتصال والإعلام:

يعتبر التعليم من وجهة نظر رجال الصحافة والإعلام مجموعة من الأخبار ، حتى أن الأخبار السيئة عن أي مدرسة تعتبر مادة خصبة وجيدة للأخبار . ولذا فإن هناك أقسام متعددة في وسائل الصحافة التي تتعلق بالتعليم وتتصل بالمدارس الشاملة ومعلميها ، سواء بالسلب أو الإيجاب ، ولذا فان هناك بعض الأقسام الصحفية تتقبل المشاركة والتعاون مع مهنة التدريس. وهناك الكثير من المراسلين للصحف والمجلات والراديو والتليفزيون والمحررين الذين على أتم الاستعداد للتعاون الوثيق مع مهنة التدريس . أما الباقي فليسوا على إستعداد لذلك . ولكن من جانب المعلمين فإنهم لا يعلمون شيئا عن أعمال الصحفي ولا يحاولون اكتشاف ذلك أو التعاون مع مهنة الصحافة ، كما أن ذلك الأمر لم يتلقوه أو يتدربوا عليه في مؤسسات إعداد وتدريب المعلمين وغير متضمن في مؤهلاتهم ولكن الخبرات والمهارات سوف يحتاج المعلم إليها فجأة على سبيل المثال حينما يتم إختياره أو تعيينه في وظيفة قيادية أو إدارية. فإذا أردنا أن تقوم وسائل الإعلام بأخبار المجتمع عن الأشياء الكثيرة والجميلة أو الإيجابية في المدرسة الشاملة ، فيجب علينا أولا أن نتعاون مع وسائل الإعلام . ومن ثم بدلا من عقد المؤتمرات ودعوة رجال الإعلام إليها ، فلماذا لا يتم إقامة المؤتمرات بطريقة مشتركة بين رجال التربية ورجال الإعلام؟ ومن ثم سوف يكون النجاح مضاعف والنتائج إيجابية بفضل هذه العلاقات التعاونية المتكاملة بين المؤسسات التعليمية وغيرها من مؤسسات المجتمع(٢٥).

هذه العناصر العشر والتي تمثل العلاقات الإيجابية في المجال التعليمي أو المناخ التربوي للمدرسة الشاملة تعتبر الأركان الأساسية للعمل التربوي السليم ، وللحياة الإيجابية

النشطة بين جميع العاملين في المدرسة ، سواء فيما بينهم أو فيما بين المدرسة والمؤسسات المحيطة بها في المجتمع الكبير ، بحيث يمكن أن يطلق عليها بحق مدرسة المجتمع. وهذا ما يقابل الصيغة المنهجية الجديدة تحت مسمى"المنهج المستتر Hidden Curriculum" ، الذي يحتوي على عناصر أساسية وغالبا غير مباشرة . ومن هنا فإن على المعلم أن يؤكد لتلاميذه في مدرسته ، على أن التعاون والتكامل والعمل المشترك يؤدي الى تحقيق النتائج الأفضل لصالح الفرد والمجتمع.

## ثالثا : المدرسة الثانوية الشاملة في الولايات المتحدة الأمريكية:

ما أهداف التعليم الثانوي في الولايات المتحدة الأمريكية؟

قامت اللجنة القومية للتعليم المسئولة عن صياغة التعليم الثانوي ، بتحليل الآراء والأهداف المقدمة من ٣٧ ولاية ، ثم وضعت بعد ذلك قائمة بهذه الأهداف العامة ثم قامت بعمل إستمارة جمع بيانات أرسلتها للمسئولين والمديرين والمعلمين ، وكانت النتائج متشابهة إلى حد بعيد وهناك القليل جدا من الإختلافات بين إستجابات هذه المجموعات حول الأهداف ومسئوليات المدارس في تحقيقها ومستويات النجاح للخريجين ، كما أكدت اللجنة القومية على أن مسئوليات تحقيق هذه الأهداف يقع على كاهل المعلمين والإداريين وأعضاء مجلس المدرسة والآباء وإلى درجة كبيرة على الطلاب أنفسهم. وتتحدد الأهداف فيما يلي :

١- تحقيق مهارات الاتصال .

٢- تحقيق المهارات الحسابية .

٣- الإهتمام بالبراعة والإبداع في مجال النقد والتفكير الموضوعي.

٤- اكتساب الكفاءة الوظيفية.

٥- تحقيق الوعي والتصور الواضح عن الطبيعة والبيئة .

٦- تنمية الوعي الاقتصادي.

٧- تقبل المسئولية كمواطن(٢٦)

ولتحقيق هذه الأهداف في كل ولاية حسب إمكاناتها وظروفها المحيطة فإن التعليم الثانوي في أمريكا بولاياتها المختلفة تعددت أنماطه بحيث شملت : المدارس الثانوية العليا والمدارس الثانوية الشاملة والمدارس الفنية والمهنية ثم المدارس الثانوية الإختيارية والتي تتعدد أغراضها بحسب البيئات والمطالب المختلفة.

## المدرسة الثانوية الشاملة في الولايات المتحدة الأمريكية:

تعتبر المدرسة الثانوية الشاملة في الولايات المتحدة الأمريكية من أهم أشكال التعليم الثانوي وأكثرها شيوعا وانتشارا. حيث بدأت هذه الصيغة تنتشر بين الولايات المختلفة في فترة الخمسينات والستينات. حيث تحولت الكثير من المدارس الثانوية الصغيرة إلى مدارس كبيرة الحجم وأقل في العدد. ولقد ظلت التنظيمات والخطط العامة التي قامت عليها المدارس الثانوية كما هي، مع زيادة البرامج والخدمات التعليمية التي تقدم للتلاميذ في هذه المدارس الثانوية الشاملة . كما أن المدارس الشاملة حاولت جادة أن تقابل الإحتياجات الخاصة لجميع الشباب والطلاب في المدارس الثانوية بتقديم مناهج دراسية متوازية أو طرق ومسارات تشمل الإعداد للكليات والتعليم العام والتعليم الفني والتجاري، والتي تشترك جميعها في بعض المقررات الدراسية في التعليم العام. بحيث يمكن إتاحة الفرصة لبعض الطلاب في الجمع بين الدراسة في المدارس الثانوية العليا والتدريب في مواقع العمل بالمجتمع . كما أنه بداخل المنهج الدراسي الواحد ، هناك مرونة كافية حيث إمكانية الاختيار من بين المقررات الدراسية. ولكن مع تقويم التصورات الجديدة للمناهج بحيث تتفق وقدرات الطلاب بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، فإن فرص الإختيار والجمع بين مسارين قلت إلى حد ما. وهذا ما اعتبرته بعض المقاطعات أنه ضد مصلحة الطلاب وفيه شئ من التمييز بينهم ، ولهذا نجد الكثير من المقاطعات تحاول البحث عن بدائل لإيجاد نوع من الإختيار أمام الطلاب.

كما أن هناك الكثير من المقررات الإضافية أو المناهج المتعددة التي تقدمها هذه المدارس الثانوية الشاملة . وعلى الرغم من قلة عدد المدارس الشاملة لحجمها الكبير قياسا على المدارس الثانوية الصغيرة والمنتشرة في أماكن كثيرة وقريبة من السكان ومتصلة بهم وفيها الحوار المتصل الا أن هذه المدرسة الثانوية الشاملة كان القصد منها تقديم خدمة تعليمية جيدة لجميع التلاميذ والطلاب تحت مظلة واحدة رغم الإختلافات الإجتماعية والإقتصادية بين الطلاب وإهتماماتهم وقدراتهم. ومن ثم فان المدرسة الشاملة مثل المدرسة الثانوية العامة تلعب دورا هاما وأساسيا في المجتمع الأمريكي، حيث تحاول إيجاد نوع من التناغم والتوافق والتكامل بدلا من التشتت والإختلافات العرقية والإجتماعية التي يمكن أن تظهر بين الشباب الصغار ، ومساعدتهم للعمل سويا وإحترام كل منهم للآخر.

وهذا يخالف ما كان يتبع في ظل المدرسة الثانوية التقليدية ، حيث كانت تعتمد على التلاميذ والطلاب في بيئات معينة، ومن ثم تتعدد المدارس الثانوية بتعدد المقاطعات والمناطق السكنية. ومن ثم فان أولياء الأمور كانوا على حذر شديد في تحديد المدرسة التي يرغبون في إلحاق أبنائهم بها وتحديد ما إذا كانت مدرسة الحي جيدة أم غير ذلك؟ ولكن على

الرغم من أن المدارس الثانوية الشاملة قد تختلف من مكان لآخر ، إلا أنها تعتبر بصفة عامة واحدة لعدة أسباب:

أ- تقسيم اليوم الدراسي على فترات زمنية.

ب- قيام المعلمين بالتدريس وإلقاء المحاضرات وقيام الطلاب بالإستجابة بالأسئلة والمناقشات.

ج- إستخدام مقياس درجات واحد لتقسيم الطلاب حسب تقييم أعمالهم وتقدمهم.

د- تقديم مقررات دراسية لفترات زمنية محددة وليس إعتمادا على المدى الزمني الذي يمكن للطالب أن يتعلم فيه هذا المقرر(٢٧).

## * إدارة المدرسة الثانوية الشاملة في الولايات المتحدة الأمريكية:

## Comprehensive High Sch.

كل منطقة أو مقاطعة في الولايات المتحدة الأمريكية بها مدرسة ، وهذه المدرسة تدار وتنظم بواسطة مجموعة من الأفراد بمسميات مختلفة منها ، مجلس المدرسة ، والمجلس التعليمي ، ومجلس الوصاية على المدرسة ، ومجلس مديري المدرسة ، ومجلس اللجان المدرسية ، ولجنة المدرسة أو الرجال المختارين . هذه المجموعات أو اللجان هي المسئولة مباشرة والممثلة للأفراد في البيئة المحيطة بالمدرسة والتي تتصرف بالنيابة عنهم ومن أجلهم في الإشراف على المدارس المحلية.

ومجلس التعليم يلعب دورا هاما في الحياة الأمريكية. كما أن مهمته قد تصطدم مع العديد من مناطق الخدمات العامة والتي تعتبر متداخلة مع بعض الجماعات التي تنشد الاستقلالية. وما دام هذا المجلس قد تم بالإنتخاب المباشر ، فإن على أعضائه أن يكونوا قادرين على إقامة علاقات وثيقة مع من يمثلونهم لتلبية إحتياجاتهم ومطالبهم الأولية، والكثير من هذه المجالس التعليمية يكون لجانا استشارية وتشجيع الأفراد والمهتمين مثل المعلمين والطلاب للمشاركة والمساهمة في إجتماعاتها . كما طالبت بعض الولايات بأن يتم هذا الأسلوب على مستوى المجالس الحكومية الأخرى بما في ذلك المجالس المدرسية وجعل إجتماعاته مفتوحة للجميع مع بعض الشروط(٢٨).

## رابعا : مدى إمكانية إفادة التجربة المصرية من تجارب إنجلترا والولايات المتحدة الأمريكية:

وقبل تقديم التصور المقترح أو التصور المأمول لمصر في ضوء الخبرات العالمية ، يمكن توضيح المناخ السائد في التعليم الثانوي في مصر من حيث أهدافه وأنماطه ، ثم نخرج من ذلك الى التصور المنطقي لزيادة فاعلية الأداء في المدرسة الثانوية بالتركيز على الجوانب الإدارية فيها ثم كيفية توفير المناخ التربوية الملائم لنجاح هذه الإدارة في تحقيق أهداف السياسة التعليمية بعامة وأهداف المدرسة الثانوية بخاصة.

### والسؤال الذي يمكن أن نطرحة هنا يتعلق بأهداف المدرسة الثانوية في مصر :

تنبثق أهداف المرحلة الثانوية من الأهداف العامة للتعليم والتي تشتق بدورها من الأهداف الأعم للدولة وسياساتها التربوية لتواجه مطالب المجتمع وإحتياجاته في إطار متطلبات العصر الذي نعيش فيه ، وفي ضوء ذلك تحددت أهداف المرحلة الثانوية فيما يلي:

١- تحقيق النمو المتكامل للطلاب في إطارين هما:

أ- الإطار العقلي بحيث يكتسب الطالب المعلومات والمهارات والإتجاهات والعادات والخبرات بصورة متكاملة.

ب- الإطار الإجتماعي والنفسي والخلقي والجسمي والروحي والجمالي بحيث تتكامل وتتوازن جوانب شخصية الفرد.

٢- إعداد الطالب ليعيش في مجتمع إشتراكي ديمقراطي تعاوني.

٣- الاستمرار في الإعداد القومي والوطني للطلاب وتنمية الإعتزاز بالقومية العربية.

٤- تنمية الحساسية الإجتماعية وخدمة البيئة والإلتزام الإجتماعي.

٥- إعداد الطلاب للحياة العملية في المجتمع وتنمية الإتجاه العملي واحترام العمل اليدوي(٢٩).

هذه الأهداف الخمسة انبثقت من الأهداف العامة للتعليم في مصر التي تؤكد على بناء الشخصية المصرية القادرة على مواجهة المستقبل، وإقامة المجتمع المنتج، وتحقيق التنمية الشاملة (الإقتصادية ، والإجتماعية والثقافية والروحية)، إلى جانب إعداد جيل من العلماء . هذه الأهداف في مجموعها تتكون منها السياسة التعليمية في جميع مراحل التعليم(٣٠).

## س: ما أنماط المدارس الثانوية؟

هناك خمس أنماط أو صور للمدرسة الثانوية ومن أهمها:

١- المدرسة الثانوية الشاملة كما أوضحناها سابقا.

٢- المدرسة الثانوية الروسية ، وهي تجمع بين النواحي العملية والفنون التطبيقية والتكنيكية، وآخر مبتكرات العلم والتقدم الصناعي، وهي ممثلة تمثيلا نظريا وعمليا في مختلف المواد الدراسية. حيث يخرج التلاميذ لمدة يومين في المصانع والمزارع والمصالح المختلفة للتدريب وإكتساب المهارات العلمية والعملية.

٣- المدرسة الأكاديمية النظرية ، Grammar School وهي مزدوجة الغرض ، حيث تزود الطالب بالثقافة العامة والناحية الأكاديمية التي تؤهله لمواصلة الدراسات العالية ، كما تزوده بالمهارات اللازمة له في ممارسة أعماله في الحياة. وتختلف مسميات هذه المدرسة من دولة لأخرى ولكن تتفق في طبيعتها.

٤- المدارس الثانوية الفنية: وهي التي تزود السوق بالفنيين وعلى درجة مناسبة من الثقافة العامة والفنية تمكنهم من القيام بتنفيذ المشروعات الصناعية والزراعية والتجارية وسد إحتياجات الشركات والمصالح الحكومية والهيئات الأهلية ، كما تمكنهم من السير بعملية الإنتاج في الطريق الصحيح.

٥- المدارس الثانوية المتخصصة : وهي لغرض خدمة جانب معين من نواحي الإنتاج أو الخدمات كما هو في الإتحاد السوفيتي حيث مدرسة المعادن ومدرسة البناء، وكما هو في مصر حيث مدارس التمريض والبريد والقوات المسلحة.

ومهما كانت هذه الصور والأنماط المدرسية المختلفة. فإنها يجب أن تقدم بطريقة متساوية نسبيا في مبانيها وإمكانياتها والخدمات التي تؤدي لتلاميذها والنفقات التي تصرف عليها ومؤهلات معلميها ومرتباتهم وترقياتهم. كما يجب أن تتسم بالمرونة في نظمها وبرامجها بحيث يمكن أن يحول التلميذ من نوع إلى آخر بسهولة ويسر(٣١).

## س: كيف يمكن زيادة فعالية الإدارة التعليمية للمدرسة الثانوية الشاملة؟

أكدت استراتيجية تطوير التعليم على أن نجاح العملية التربوية يتطلب أن تشرف عليها إدارة تعليمية واعية وقادرة ، وضمانا لهذا النجاح يتعين الالتزام بالمبادئ الآتية:

١- مركزية التخطيط والمتابعة: حيث تقوم الوزارة بتخطيط التعليم تنفيذا لإستراتيجيته من خلال أجهزتها المركزية وعلى هذا الجهاز أن يتولى ما يلي:

أ- وضع خطة ذات معالم محددة فيها يتعلق بنظام الدراسة والمناهج الدراسية ومقرراتها والإشراف على تأليف الكتب المدرسية ، وفيما يتعلق بالمباني المدرسية وأنواعها، والتعليم الخاص وأدواره في المشاركة في أعباء التعليم ، وتدريب المعلمين.

ب- تقييم النظام التربوية ووضع المعايير التربوية التي يجب أن تتوافر في المعلمين عند تقييمهم.

ج- متابعة المديريات التعليمية وإدارتها فيما يتعلق بحسن أداء أعمالها وإدارة شئونها.

د- وضع معايير الامتحانات والإشراف على إدارة امتحانات الثانوية العامة وما في مستواها.

هـ- إجراء البحوث والتجارب التربوية.

٢- لا مركزية التنفيذ في المحليات: ويلاحظ أن قانون نظام الحكم المحلي رقم ٤٣ لسنة ١٩٧٩ قد نص في مادته الخامسة على أن تتولى الوحدات المحلية كل في دائرتها وفق خطة وزارة التعليم إنشاء وتجهيز وإدارة المدارس عدا المدارس التجريبية ومراكز التدريب المركزية.

ويجب في هذا الصدد أن تلتزم المحليات بالخطة التي تقررها الوزارة . ويجب أن تكون لا مركزية التنفيذ كأسلوب ناجح لتحقيق أفضل النتائج ، وإلا يكون مجالا للبيروقراطية الإدارية. ويتعين في هذا الصدد تنظيم علاقة المديريات والإدارات التعليمية بالمحافظات والمجالس الشعبية المحلية على إختلاف مستوياتها، بحيث تكون عمليات التنفيذ من صميم اختصاص العاملين في قطاع التعليم ، سواء ما تعلق منها بمناهج التعليم، أو بالامتحانات أو بشئون الطلبة أو بشئون العاملين.

٣- تدعيم إدارة المدرسة: بوصفها الوحدة الأساسية للتعليم ، مما يقتضي إعطاء المديرين والنظار صلاحيات أوسع في الإدارة. ويجب ألا يوجد ما يحول دون ترقية مدير المدرسة الى مدير عام أو وكيل وزارة ، بدلا من حشدهم في ديوان عام الوزارة.

٤- تحديث الإدارة التعليمية على إختلاف مستوياتها(المركزية واللامركزية) ، بحيث تؤدي عملها طبقا لمعلومات صحيحة وكافية ، ويتطلب الأمر دراسة إمكان إستخدام وسائل

الإتصال المختلفة لإبلاغ جميع الأطراف المعنية بالنظام التعليمي بالمعلومات التي تتيح لهم فهم وتقدير إتجاهات التطوير والتجديد التي يجري إدخالها في مجال التخطيط التربوي وإستراتيجية تطوير التعليم.

٥- سهولة الاتصال بين عناصر الهيكل (التنظيمي) الإداري والفني، رأسيا بين ديوان الوزارة والمديريات التعليمية والمؤسسات المدرسية، وكذلك أفقيا بين الإدارات والوحدات التي تعمل على مستوى إداري واحد، بما يسمح بتبادل المعلومات فيما بينها وتلافي الازدواجية في الأعمال(٣٢).

## س: كيف يمكن توفير مناخ تربوي ملائم لنجاح إدارة المدرسة الثانوية الشاملة في مصر؟

إن تطوير العملية التربوية لا يعتمد فقط على توفير الإمكانات المادية والبشرية ، بل ينبغي أن نضع في الاعتبار المناخ السائد في المدرسة والإدارة التعليمية وديوان الوزارة ، باعتبار أن العملية التربوية يجب أن تؤخذ بصورة كلية كمنظومة متكاملة حتى تؤتي ثمارها.

ويقصد بالمناخ التربوي هنا، جميع المكونات التي تقوم بدور المعاونة وتهيئة ظروف تقديم الخدمة التعليمية ومتابعتها، ويندرج تحت مفهوم المناخ أيضا ما يشاع من مفاهيم عن العملية التربوية، وما ينتشر بين الموجودين في المواقع التعليمية المختلفة من علاقات وأساليب سلوكية وإدارية، وجميع هذه الجوانب إن أحسن إستغلالها والتعامل معها وتطويرها فقد تحول المواقع التربوية المختلفة إلى مراكز تحسن إستقبال ما يقدم إليها من خدمات تربوية جديدة. كل هذا يتطلب ما يلي:

١- التفاعل بين القائمين على التخطيط والمسئولين عن التنفيذ بهدف إيجاد نوع من الفهم المشترك بين القائمين على أمور رسم السياسة التعليمية العامة والمسئولين عن تنفيذ هذه السياسة في المحافظات المختلفة ، وكسر الحاجز بين الجانبين وذلك من خلال: وضع نظام للقاءات بين القيادات في الوزارة والمديريات التعليمية في المحافظات بحيث تعقد كل ثلاثة أشهر بحضور الوزير، لمناقشة أساليب الأداء وما يواجهها من صعوبات وكيفية مواجهتها. كما يتم وضع نظام للقاءات بين المسئولين والمعلمين في مدارسهم على مدار العام الدراسي لتحقيق هذا الفهم المشترك ومتابعة العمل في المدارس، وذلك بقصد توضيح المفاهيم التربوية التي تعتبر بمثابة أركان أساسية في عملية التطوير ولإيجاد نوع من الألفة بين أفراد أسرة التربية والتعليم. كما يجب الإستعانة بخبرات المهتمين ورجال

الفكر والتربية في المجتمع والجامعات والمؤسسات المختلفة بهدف الوصول إلى إطار فكري عام وفلسفة واضحة وخطوط عمل متفقة مع السياسة التربوية.

٢- توفير جو من الهدوء والإستقرار في المدارس والإدارات التعليمية ، حتى يدرك الجميع حقوقهم وواجباتهم دون صراعات أو توتر أو قلق؛ فالجدية والإلتزام سمتان ضروريتان لنجاح العمل في جميع المواقع سواء في المدارس أو الإدارات التعليمية.

٣- تغيير الهيكل التنظيمي لديوان الوزارة والمديريات التعليمية، بحيث تصبح المسئوليات أكثر وضوحا وتحديدا، وبحيث تصبح أدوار العاملين وما بينهم من علاقات واضحة وسلسة دون تعقيد أو تركيز للسلطة(٣٣).

وبالنظر إلى الخبرات العالمية في هذا المجال ترى الدراسة الحالية أن العمل بما جاء في إستراتيجية تطوير التعليم والسياسة التعليمية في مصر ، كاف لخلق مناخ تربوي ملائم جدا لتنفيذ العملية التربوية، ووفق الإمكانات المتاحة التي قد يراها البعض بنظرته التشاؤمية – قليلة وضعيفة وهي كذلك فعلا– للأسف– ولكن ما يبدد من هذا القليل أكثر بكثير مما يستفاد به في إطار العمل الجاد والحقيقي، ولذا ، فإن الدراسة تؤكد على أهمية النظر بعين الإعتبار للإمكانات المحلية والمحيطة في مجال الأخذ بأي صيغة تعليمية جديدة ، قبل النظر إلى ما يمكن أن يتم جلبه من الخارج سواء كان عن طريق المنح والإعانات وهي مقبولة بلا شك ولكن لابد من دراسة المغزى السياسي والإقتصادي والتربوية منها ، أو عن طريق القروض، والتي ضاقت بها الأمة المصرية ذرعا، رغم ماكان لها من أهمية قصوى في حينها، ثم تبددت الفائدة منها!!

وحتى يمكن لأي تجربة هامة وضرورة ملحة في نفس الوقت– أن تثبت جذورها في حالة وضعها في تربتها المناسبة ، أن تتم تدريجيا وبتأن إلى حد بعيد ، فليس المهم أن تؤتي الثمار خلال أعوام قليلة وتكون ضعيفة وقليلة القيمة ، إنما المهم أن نحصل على الثمار الأفضل والأكثر نضجا وقبولا وسمعة طيبة وتجد صداها في الأسواق ، حيث تعلن السلعة الجيدة عن نفسها.

وللننظر لتجربة التعليم الأساسي ، التي وإن كانت بدأت كتجربة لمدة ثلاثة أعوام دراسية ثم صدر القرار بالتعميم، –وعلى الرغم من أهميتها أيضا – إلا انها لم تأت بثمارها المرجوة لسرعة التجريب والتعميم على حد سواء، ولهذا سرعان ما شعر المسئولين بالوزارة والمهتمين بالتربية ومراكز البحوث بضرورة مراجعة هذه الصيغة ومحاولة تمحيصها، وكانت النتيجة المنطقية تخفيض مرحلة الإلزام عام دراسي كامل الى ٨ سنوات بدلا من ٩ سنوات حسب قانون التعليم لسنة ١٩٨٨م.

ولما كانت المدرسة الشاملة هي مرحلة متكاملة مع التعليم الأساسي وتالية لـه، فـإن الحذر والعمق الفكري مطلوب لإجراء المزيد من البحوث والدراسـات حولها وطبيعـة النظـام التعليمي في مصر وارتباطه بالتنمية الشاملة سياسيا واقتصاديا واجتماعيا وتربويا وروحيا.

ولهذا تنطلق الدراسة الحالية في إبرازهـا للمنـاخ الـتربوي لهـذه المدرسـة الشـاملة في مصر من الإمكانات المحيطة بالبيئة أولاً، والتي يعيهـا الجميـع ، وعندمـا نجـد هنـاك قصـورا في الإمكانات البيئية المحيطة، نتجه إلى الإستفادة من الخبرات القريبة والبعيدة كلمـا أمكـن ذلـك دون إجهاض أو مغبة للشخصية القومية.

وإذا كانت تجربة المدرسة الشاملة في مصر ، بـدأت في فـترة السـبعينات، كمـا هـو الحال في بعض البلاد العربية (الأردن ، السعودية، الكويت) وذلك بإنشاء بعض المدارس على سبيل التجريب فيمـا يسـمى المدرسـة ذات الثمـان سـنوات بمدينـة نصـر ثـم أسـيوط وطنطـا وقنا(٣٤). فان فترة التجريب هذه تعتبر كافية في حالة اذا كانت هذه المدارس تحت الإشراف الفعلي لوزارة التعليم المصرية. وتعتمد على مصادرها في التمويل والخدمات والمرافق المختلفـة من مباني وتجهيزات وخلافه، لأن هذه الفترة سوف تكـون كافيـة للـوزارة والمسـئولين إداريـا وماليا وتربويا أن يحددوا مزايا وعيوب هذه الصيغة التعليمية ويمكن لهم أن يقدمـوا إسـهاماتهم العملية في هذا الميدان أفضل من تلك البحوث التي تجرى على المستوى النظري.

أما إذا كانت هذه المدارس التجريبية مازالت تحت الإشـراف المزدوج أسمـا لـوزارة التعليم في مصر من أجل منح الشهادات وإعتمادها. وفعلا للمؤسسـات والمنظمـات التربويـة الأجنبية (إنجليزية – ألمانية) فإن ذلك يتطلب المزيد من فـترات التجريـب وفي مـدارس أخـرى جديدة وفي محافظات ممثلة لبيئات الجمهورية حتى يتسنى للوزارة أن تصـدر حكمـا يكتـب لـه البقاء حتى حين. ويسجل في السجل التربوي المحلي والعالمي على أنه تجربـة ناجحـة وتسـتحق التقدير والإستفادة بنتائجها من جانب الدول الأخرى.

وفي كلتا الحالتين فان الأمر يتطلب وجود ذلك المناخ التربوي الـذي تجسـد بشـكل ملحوظ في الرؤية المستقبلية المقدمة في استراتيجية التعليم وكذلك السياسة التعليمية في مصر، إلى جانب تلك العناصر العشرة المتكاملة والهامة والـتي يجـب دراسـتها ووضعهـا في الإعتبـار، والمتضمنة في الرؤيـة الإنجليزيـة لما ينبغي أن تكـون عليـه العلاقـات التعاونيـة بـين جهـات الإختصاص المختلفة في البيئة المحيطة بالمؤسسات التعليمية داخليا وخارجيا.

كما أن الأهداف التعليمية التي أبرزتها الدراسة بالنسبة للمرحلة الثانوية في مصر، مازالت تدور في فلك الأولويات بالنسبة للنمو الإنساني، بينما هذه الأولويات تعتبر مسلمات أساسية لا ينبغي التركيز عليهـا بإعتبارهـا جزءا أساسيا ونحن علـى مشـارف القـرن الحـادي

والعشرون، والدول الأخرى تفكر في تحقيق أهداف كونية أوسع في مجال الفكر والطبيعة والحفاظ على البيئة ، فشيء جميل أن نفكر في تكوين البناء البشري والأجمل منه أن نفكر بأن هذا في الكون الذي سوف يعيش فيه هذا الكائن البشري.

أما بالنسبة للنمط الإداري المطلوب لتحقيق هذه الأهداف. ليس هو المركزية بما فيها من سرعة في إصدار القرارات وبطء في التنفيذ. وليس في اللامركزية بما فيها من تريث في إصدار القرار وضمان تحقيقها. إنما في الجمع بين النمطين من حيث مميزاتهما، والتخلي عن العيوب والأخطاء التي أشارت إليها استراتيجية تطوير التعليم في مصر، وكما هو واضح في إدارة التعليم الثانوي في إنجلترا وويلز حيث المشاركة الفعالة بين المركزية واللامركزية وإدارة التعليم الثانوي في الولايات المتحدة الأمريكية بما فيها الوعي المحلي بكل متطلبات البيئة المحيطة ومحاولة تحقيق الأهداف بالمشاركة الشعبية من أجل مصلحة الأفراد والمجتمع.

ولعل الأساليب الديمقراطية في إدارة المؤسسات التعليمية. هي أنسب الأنماط الإدارية للمدرسة الشاملة. لطبيعتها من حيث الحجم والضخامة في المباني وعدد التلاميذ وبالتالي المعلمين، والمعاونين والأجهزة والأدوات، والتخصصات المختلفة. من أجل كل ذلك تحتاج إدارة المدرسة الشاملة لنمط إداري وأسلوب ديموقراطي يحقق أهدافها المرجوة بعيدا عن التسلطية والبيروقراطية التي لم تأت بثمار مرجوة في محيط المدارس الصغيرة والمحدودة الإعداد والإمكانات ، فكيف بها في مثل هذه المدارس الشاملة؟

## مراجع الفصل الحادي عشر

1- Sadler, M., How Far Can We Learn Anything of Practical Value From The Study of Foreign Systems of Education, Gnilfod, England, 1980.

- عن محمد منير مرسي، المرجع في التربية المقارنة، عالم الكتب ، القاهرة ١٩٨١ ، ص ٤٤.

٢- ابراهيم عصمت مطاوع وعبد الغني عبود، في التربية المعاصر، دار الفكر العربي ، ط١ ، القاهرة، ١٩٧٧، ص ١٣٤.

٣- وزارة التربية والتعليم ، قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١، مادة ١٥ ، مطبعة الوزارة ، القاهرة ، سبتمبر ١٩٨١.

4- Dahawy ,B.M., Systems of Training Teacher of Basic Education in The Arab Republic of Egypt, Unesco's Statements, India and Kenya- A Comparative Study, Ph.D. Thesis, University of London, Institute of Education , London, 1985,p. 83.

٥- أحمد فتحي سرور ، استراتيجية تطوير التعليم في مصر ، يوليو ١٩٨٧، ص ٢٣.

٦- أميل فهمي شنوده وأحمد اسماعيل حجي، إدارة المدرسة الابتدائية: المستوى الثالث لتأهيل معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وزارة التربية والتعليم بالإشتراك مع الجامعات المصرية ، العام الدراسي ١٩٨٦/٨٥، ص ٥٩-٦٠.

٧- أحمد فتحي سرور ، مرجع سابق ، ص ٣٧.

٨- المرجع السابق ، ص ١٥٢.

٩- نفس المرجع ، ص ٣٧، ٣٩.

١٠- وهيب سمعان ومحمد منير مرسي، المدخل في التربية المقارنة، الانجلو المصرية ، القاهرة ١٩٧٧ ، ص ٤٢٦-٤٢٧.

11- Henry H. Levin, "The Dilema of Comprehensive Secondary School Reforms in Western Europe",

Comparative Education Review, Vol. 22 No.3 October, 1978, pp. 434-5.

12- Ibid., p. 436.

13- Ibid. pp. 436-8.

14- Ibid.,pp.439-443.

15- Parry, J.P. , The Provision of Education in England and Wales: An Introduction, George Allen & Unwin Ltd., London, 1971, p. 121.

١٦- محمد منير مرسي ، المرجع في التربية المقارنة ، مرجع سابق ، ص ٤٠.

17- Parry,J.P. Op. Cit., p. 122.

Rowntree, D., A Dictionary of Education, Harper & Row , Publishers, London, 1981, p. 23.

18- Parry, J.P. Op. Cit. P. 123.

١٩- روبين بيدلي ، المدرسة الشاملة ، ترجمة محمد منير مرسي ويوسف ميخائيل أسعد، تقديم محمد قدري لطفي ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٧١ ، ص ٥٠-٦٩.

20- Anderson , H. Hipkin, J. & Plaskaw, M. (Edts.), Education for The Seventies: Transcriptions of The Cambridge Union Teach-In Heinmann Educational Book, Ltd. London, 1970, pp. 26-27.

- أنظر أيضا : محمد منير مرسي ، المرجع في التربية المقارنة ، مرجع سابق ، ص ١٦٩- ١٧٠.

21- Hargreaves, D.H. "Comprehensive Schools" , Education and Society Today, Edited by, Anthony Hartnett & Michael Nasish, The Falmer Press, London, 1986, pp. 147-50.

22- Poster, C., The School and Community, Macmillan Education Ltd. London, 1971, pp. 22-23.

23- Hargreaves, D. H. Op. Cit. p. 151.

24- Ibid., pp. 152-5.

25- Inner London Education Authority, Improving Secondary School, ILEA, London, 1984. In Antony Hartneit and Michael Naish (Edts.)., Op. Cit., pp. 158-159.

26- Wynn, R. & Wynn, J. L. , American Education, 9th Edition, Harper & Row, Publishers, New York. 1988, pp. 203-4.

27- Ibid., pp. 206-7.

28- Ibid., pp. 208-9.

٢٩- ابراهيم مطاوع وعبدالغني محمود ، في التربية المعاصرة ، مرجع سابق ، ص ١٥٣-١٥٤.

٣٠- أحمد فتحي سرور ، استراتيجية تطوير التعليم في مصر ، مرجع سابق ، ص ٩٠.

٣١- ابراهيم مطاوع وعبدالغني محمود، مرجع سابق ، ص ١٦٤-١٦٧.

٣٢- أحمد فتحي سرور ، مرجع سابق ، ص ١٥٠-١٥١.

٣٣- وزارة التربية والتعليم (المكتب الفني للوزير) ، السياسة التعليمية في مصر ، يوليو ١٩٨٥ ، ص ٣١-٣٣.

34- Hyde, G.D.M. , Education in Modern Egypt: Ideals, and Realities, Routledge and Kegan Paul, London, 1978, pp. 88-89.

# الفصل الثاني عشر

* * *
* * *
* * *
* * *
* * *
* * *
* * *
* * *
* * *
* * *
* * *
* * *
* * *

## أدوار المدرسة الحديثة في التفاعل مع قضايا المجتمع والبيئة المحيطة

## مقدمة :

تعتبر المدرسة بمفهومها الحديث وما يناط بها من وظائف ، مؤسسة اجتماعية من بين مؤسسات المجتمع إلى جانب كونها مؤسسة تربوية متعارف عليها ، ومن هنا فإن الإرتباط القائم بين المدرسة والمجتمع إرتباط عضوى ، وكل تغير أو تجديد في المجتمع لابد وأن يواكبه تجديد في التربية ومؤسساتها القائمة ، ومن بينها المدارس ، والمدرسة كونها مؤسسة اجتماعية تربوية فهي تؤثر في المجتمع تجديداً أو محافظة(١) .

ونظراً للتنافس الملحوظ في وظائف المدرسة في ظل المتغيرات الحادثة في المجتمع المعاصر – الثورة العلمية وانفجاراتها المعرفية ، الأجيال المتعاقبة من الثورات التكنولوجية ، مجتمعات المعلوماتية ، زيادة الآمال وإنفجار الطموحات الشبابية ، الإنفجارات السكانية .. الخ – وما يتطلبه ذلك من إحتياجات خاصة لا يستطيع المنزل كمؤسسة تربوية أولى بما أوتي من مقومات الأمن النفسي والغذائي والإجتماعي ، أن يؤديها ، فإن طبيعة الحال ، تحتاج إلى مؤسسات إجتماعية وتربوية أخرى للمساهمة مع المنزل بالتعاون والتنسيق والمشاركة من أجل مواكبة تلك التطورات الحادثة في المجتمع سواء من جانب المدرسة أو وسائل الإعلام ، أو دور العبادة ، أو الأندية ، أو مراكز الخدمات المختلفة .

إلا أن الفصل الحالي يركز بالدرجة الأولى – دون إغفال للأدوار بين المؤسستين اللتين تتصلان مباشرة بالجوانب التربوية والتعليمية وهما المدرسة والمنزل وذلك من خلال إبراز الدور الفعال لمؤسسات وجمعيات وروابط الآباء والمعلمين في بعض الدول المتقدمة (المانيا ، بريطانيا ، الولايات المتحدة الأمريكية واليابان) وكيفية الإفادة من هذه الاتجاهات العالمية في تطوير بنية هذه التنظيمات في بلادنا العربية .

لقد اتجه المربون في السنوات الأخيرة إلى توثيق الصلة بين المدرسة والمجتمع . وهم يرون أن مجال التربية يجب أن يكون الحياة الواقعية ذاتها ، وأن على المدرسة الديمقراطية أن تساير تقدم المجتمع والحياة الإجتماعية فيه ، وأن التربية الوظيفية تقتضي أن تندمج المدرسة إندماجاً إيجابياً في مختلف نواحي النشاط البناءة في المجتمع ، وأن المجتمع يمكن إستخدامه كمعمل خصب للتربية ، وأن مرافق المدرسة بدورها يمكن إستخدامها كمركز لنشاط المجتمع ، وأن مشاكل الحياة الرئيسية الكبرى يجب أن تكون محور البرنامج المدرسي ، وأن اشتراك الأهالي في تخطيط سياسة المدرسة يؤدي إلى تكوين رأي عام يساندها ويؤازرها ، كما تؤدي في الوقت نفسه إلى تطوير البرامج المدرسية ودوام تحسينها ، وأن المدرسة عليها أن تعمل على تنسيق جهود المجتمع لتصل إلى تحقيق أهدافها التربوية والإجتماعية(٢) .

تلك هي بعض الإتجاهات الحديثة في التربية ، وقد ترتب عليها اشتداد الحركة الداعية إلى ربط المدرسة بالمجتمع ربطاً وثيق العرى ، والتي بدأت تظهر بوضوح مع الاتجاهات الحديثة والتغيرات المجتمعية الملائمة .

وقد يرى البعض أنه بوجود المدرسة ينبغي أن تتوقف مهمة البيت إزاء العملية التربوية طالما إلتحق الطفل بالمدرسة ، على أن توكل هذه المهمة التربوية كلية إلى المدرسة باعتبار أنها البيئة المثالية التي يعتمد عليها المجتمع في تربية أفراده . وقد ترتب على هذه الرؤية أنه كان ينظر إلى المدرسة على أنها مؤسسة مستقلة تقوم بوظيفتها دون ما حاجة للإتصال بالبيت أو بالمجتمع الخارجي ، وهكذا عاشت مدارس كثيرة أشبه بجزر منعزلة لا يربطها بما حولها ومن حولها رابط سوى أنها تتلقى تلاميذها ساعات من النهار تأخذهم فيها بدراسات لا تتعدى جدران الفصل ولا يعنيها ما يجري في البيئة من أحداث وأنشطة كما لا تهمها دراسة أحوال التلاميذ وظروفهم في بيئاتهم(٣) . إلا أن كل مجتمع من المجتمعات الإنسانية يحرص على بقائه وإستمراره وتجديد ثقافته وتحسينها ، كما يحرص على تطبيع أبنائه بثقافته وطرائق حياته وتفكيره خاصة وأن الطفل يولد عاجزاً لا ثقافة له ، أي لا يملك شيئاً من العادات والأفكار والمهارات التي يتميز بها أعضاء المجتمع .

وتعتبر المدرسة من المؤسسات التي أنشأها المجتمع من أجل إستمرار تراثه وتربية أبنائه من أجل إعدادهم للحياة الإجتماعية ، والمشاركة الفعلية في التقويم الإجتماعي .

وقد أصبحت المدرسة من أهم مقومات الحضارة الحديثة ، وأداة التنمية الإجتماعية . فالوالدان مهما بلغت ثقافتهما لا يستطيعان القيام بتربية أبنائهما تربية سليمة لأن ذلك يتطلب منهما فهماً كبيراً للتربية وعلم النفس ، ومشكلات المجتمع وسائر العلوم التربوية(٤) .

ومن أهم المعالم الرئيسية التى تتميز بها مدرسة المجتمع والتي يجب على مدارسنا في البلاد العربية تحقيقها ما يلي :

- إن مدرسة المجتمع تعمل على تحسين مستوى المعيشة للمواطنين من أطفال وشباب وراشدين ، ذلك لأن المدرسة تعمل على أن يكون الناس في المجتمع المدرسي والمجتمع المحيط ، أفضل صحياً وجسمياً وعقلياً وعاطفياً ، وأكثر فهماً لغيرهم ممن يختلفون معهم ، وأكثر فاعلية ومهارة في العمل وفي المواطنة ، وكذلك تعمل المدرسة على تحسين العلاقات بين الجماعة ، وتخفيف أثر الفوارق بين الناس ، والإرتفاع بمستواهم المادي والثقافي .

- مدرسة المجتمع تستخدم البيئة معملاً للتعليم ، حيث التعليم لا يكون واقعياً إلا إذا تم في المحيطين المدرسي والمجتمعي على حد سواء ، ولذا لابد أن تهيئ المدرسة لتلاميذها فرص الإستفادة من المقومات المدرسية وأن تهيئ لهم جميع الفرص لكي يتعلموا من الحياة الواسعة عن طريق الإتصال المباشر بها وكسب الخبرات الواسعة منها ، وعن طريق التدريب على حل مشكلاتها ، فعلى الرغم من أهمية الكتب والمعينات المختلفة للمعلم ، إلا أنها لا تكفي وحدها لتحقيق الأهداف التربوية الواسعة على الوجه الأكمل ، ولعل هذا ما دفع المدرسة الحديثة إلى فتح أبوابها لتبادل الخبرات بينها وبين المجتمع ، عن طريق الإستخدام الصحيح للمصادر البشرية والمادية في كل منهما .

- مدرسة المجتمع تيسر استخدام مرافق المدرسة لخدمة البيئة ، فالمدرسة الحديثة مكان مريح ومناسب ، ويحوي تسهيلات لجميع المواطنين ، يتوجهون إليه بقصد الدراسة أو العمل أو اللعب ، وهي مدرسة مفتوحة بنظام للجميع يستخدمون كل مرافقها من مكتبة ومعامل وملاعب وقاعات الإجتماعات والمطاعم والمراكز الصحية وحجرات الدراسة والحدائق .. الخ .

- مدرسة المجتمع تنظم خططها ومنهاهجها حول العمليات الأساسية والمسائل الرئيسية للحياة الواقعية ، حيث تركز المناهج المدرسية بشكل مباشر حول العمليات المتصلة بالحياة البشرية مثل إستغلال البيئة الطبيعية والتوافق مع الأفراد والجماعات ، وتبادل الآراء والأفكار والتعرف على وسائل كسب العيش ، والعمل على تحسين المستوى الصحي ورفع مستوى المعيشة .. الخ ، ومثل هذه المناهج تساعد على تربية التلاميذ في جميع النواحي ، لأنها تجعل خبراتهم خبرات واقعية وحيوية وذات معنى لهم وتبرز دورهم في المدرسة والمجتمع .

- مدرسة المجتمع تشرك الأهالي في رسم سياسة المدرسة وتخطيط برامجها ، حيث تناقش وتخطط برامجها وسياستها العامة بتعاون وإسهام الآباء وقادة المجتمع ورجال الأعمال فيه ، وباشتراك المزارعين والعمال وأصحاب المهن ، وبإسهام مندوبيهم عن الحكومة والمؤسسات المحلية وجميع المواطنين ممن يهتمون بشئون التربية والتعليم وبمستوى المعيشة في مجتمعهم .

- مدرسة المجتمع تمارس الأساليب الديمقراطية في كل المعاملات الإنسانية وتعمل على تطويرها ، تهيئ خبرة شخصية دائمة في الحركة الديمقراطية التعاونية لمجتمعنا الجديد ، فلكل من المدرسة والمجتمع مواقف حية يتعلم منها المواطنون أسس الديمقراطية وأساليب

التعاون ، ويمارسونها ممارسة حقيقية ويكتسبون منها المهارات اللازمة للعيش والتوافق في مجتمع ديمقراطي تعاوني .

- مدرسة المجتمع تؤدي إلى التوافق الإجتماعي ، حيث لا تعمل بمعزل عن سائر الهيئات التي تهدف إلى تحسين مستوى المعيشة ، وهي تحمل على عاتقها مسئولية الربط بين هذه الهيئات حتى تعمل جميعاً في تعاون وثيق دائم للوصول إلى هذا الهدف . حيث تؤمن المدرسة الحديثة بأن المجتمع المحلي يجب أن يتوافق أفراده فيعيشون متعاونين متآزرين ، وأنها مسئولة بشكل مباشر عن حل مشكلات المجتمع ، وأنها بتعاونها مع الوسائط التربوية الأخرى ، تستطيع الإسهام في حل هذه المشكلات(٥) .

والواقع أن العلاقات الإنسانية بالمدرسة وما يسودها من سماحة أو تسلط هي روح تسري من القمة (المدير) إلى القاعدة (التلاميذ ، العمال ، والمساعدون بالمدرسة) . فعندما يتصف مدير المدرسة بالتسلطية وعندما يقيم الحواجز والمسافات الإجتماعية بينه وبين المدرسين ، فإن المدرسين بالتالي يقيمون المسافات الإجتماعية البعيدة بينهم وبين التلاميذ وينزعون إلى التسلط في معاملاتهم ، فينظرون إلى التلاميذ على أنهم مجرد أشياء يدفعونها دفعاً في الإتجاه الذي يريدونهم فيه بغير إعتبار لحاجاتهم الحقيقية أو مشاعرهم ، ويتناسون أنهم قيم في حد ذاتها وأشخاص ذوو كينونة مستقلة . ولهذا فإن هؤلاء التلاميذ يتشربون هذه الاتجاهات التعسفية وتسري بينهم روح العداوة ، بل التذلل لمن هم أقوى والتسلط على من هم أضعف منهم .

وعلى العكس من ذلك عندما يؤمن مدير المدرسة بالديمقراطية والإتجاهات التعاونية ، فإنه يدير المدرسة عن طريق المدرسين ويفتح لهم بابه دائماً ويستأنس بآرائهم في كل ما يتعلق بخطة المدرسة أو مشكلات التلاميذ ، كما تنعكس علاقاته السمحة على علاقات المدرسين بعضهم ببعض ، حيث يشعرون بارتباطاتهم القوية فيما بينهم وبانتمائهم القوي إلى أسرة المدرسة ، كما تسري هذه الروح الطيبة في علاقاتهم مع تلاميذهم ، حيث يصبح المعلم بالنسبة لتلاميذه القائد والمرشد في توجيه التساؤلات ، والمستثير للدوافع ومصدر المعرفة ، حيث لا يعلم التلميذ التفكير بل يساعده على كيفية التفكير(٦) .

ولكي يحقق المجتمع المدرسي وظيفته الإجتماعية ، لابد أن تتسع واجباته لتشمل المسئوليات التالية :

- مسئوليات إجتماعية داخل بيئة المدرسة نفسها بجانب مسئولياتها التقليدية نحو تعليم وتربية أبنائها ، ومن هذه المسئوليات الإجتماعية الجديدة تنظيم العلاقات الإنسانية التي يجب أن تسود بين أفراد هيئة التدريس أنفسهم وبين الطلاب .
- مسئوليات خارج بيئة المدرسة تتناول المجتمع المحلي المحيط بالمؤسسة التعليمية نفسها وفي هذا المجال تقوم المدرسة بوظائف إجتماعية خارج حدودها . ومن خلال هذه المسئوليات تتيح المدرسة للبيئة المحلية والمجتمع المحيط الفرصة للاستفادة الكاملة من إمكاناتها ثقافياً وترويحياً ، وبذلك تصبح للمدرسة وظيفة إجتماعية بجانب وظائفها السابقة وتتحول إلى مركز إشعاع إجتماعي وثقافي في المجتمع المحلي .

والذي يجعل المدرسة في مقدمة المؤسسات التي تسهم بالخدمة الإجتماعية وتحقق مسئولياتها بنجاح قد يرجع إلى حكم وضعها وإمكاناتها وما يتوافر من أسباب وظروف نذكر منها :

أ) أن المدرسة مؤسسة تربوية متخصصة ، والعالم يؤمن الآن بالتخصص ، ويجب أن يكون عملها في المجتمع إمتداداً لتخصصها .

ب) للمدرسة إمكانيات كثيرة وميسرة ويمكن إستخدامها فهي غالباً تقع في المناطق المزدحمة سكانياً وهي أكثر المناطق احتياجاً لإستخدام الإمكانيات المتاحة بالمدرسة لمزاولة أبناء المجتمع المحيط لنشاطاتهم التعليمية والثقافية والإجتماعية فيها .

ج) توفر المدارس بإمكاناتها المختلفة كمراكز تربوية وتعليمية وثقافية وإجتماعية وصحية يساعد المجتمعات النامية على توفير الكثير من مواردها في استحداث مؤسسات أخرى تقوم بنفس الخدمات لمزاولة برامج تعليم الكبار أو إنشاء الأندية والمراكز الإجتماعية وبرامج لتنظيم أوقات الفراغ لأبناء المجتمع المحيط ، ولذلك يمكن الإعتماد على المدارس بكل مقوماتها .

د) على الرغم من تعدد الفترات التعليمية في بعض المباني المدرسية ، إلا أن غالبية المدارس لا تعمل أكثر من ثماني ساعات يومياً بالإضافة إلى العطلات الأسبوعية والأجازات الرسمية والصيفية والتي تمتد أحياناً إلى شهور دون استغلال الإمكانات المدرسية والمبنى المدرسي بكل جوانبه ، ومن ثم يمكن للمجتمع المحيط بالتعاون مع إدارة المدرسة استخدام المباني المدرسية والإمكانات المختلفة المتاحة لاستفادة أبناء المجتمع المحيط بها ، وتتحقق بالفعل مقولة أن المدرسة مركز إشعاع ثقافي وحضاري .

هـ) نتيجة للإتجاه لفكرة التخصص في التعليم حتى في المدارس الإبتدائية وخاصة في الصفوف العليا ، فإن هناك أعداداً كبيرة جداً من المعلمين والمختصين والفنيين والمدرسين والخبراء يتوفرون داخل المبنى المدرسي خلال فترة العمل القصيرة نسبياً ، وهؤلاء يمكن للمجتمع المحيط بالتعاون مع إدارة المدرسة أو المؤسسات التعليمية والسلطات الأعلى الإستفادة الكبرى من خبراتهم في التنظيمات المجتمعية والشبابية ومراكز خدمة البيئة والحملات التثقيفية والوعي الصحي والتوجيه التربوي والنفسي لأهل البيئة المحلية . وهذا يوفر الكثير على المجتمع بدلاً من الإستعانة بأفراد آخرين وبتكلفة مضاعفة(٧) .

كما أن الواقع المدرسي في بلادنا العربية يشير إلى وجود بعض الصعوبات بل التحديات على حد قول المربين والمفكرين(٨) . ومن هذه التحديات :

- أن بلادنا العربية تريد اللحاق بركب الدول المتقدمة ، والقضاء على الهوة الكبيرة التي تفصلها عنا ، متخذة من التعليم وسيلة لتحقيق ذلك .
- أن ما لدى بلادنا العربية من إمكانات مالية ومادية وبشرية لا يتناسب مع ما ترجوه من تقدم سريع في هذا الميدان .

أما بالنسبة للتحدي الأول : فيمكننا إدراك بعض معالمه في ميدان التربية من هذه الإشارات البسيطة حول التعليم . لقد استطاعت الدول المتقدمة أن تعمم التعليم الإبتدائي الإلزامي منذ سنوات بعيدة يرجع معظمها إلى القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين على أبعد تقدير ، بل أن بلداً كالدنمارك استطاع أن يعمم التعليم الإلزامي منذ عام ١٨١٧م ، كما إستطاع بلد كاليابان أن يحقق هذا الهدف منذ عام ١٨٨٦م ، وإستطاعت إنجلترا أن تحقق ذلك عام ١٨٧٠م ، وحققته فرنسا عام ١٨٨٢م ، بل وكثير من هذه الدول المتقدمة اليوم وصلت إلى جعل التعليم الثانوي نفسه حتى الثامنة عشر من العمر تعليماً عاماً وإلزامياً . وهكذا ينصب جهود معظمها اليوم على التوسع في التعليم العالي وتيسيره لأكبر عدد ممكن . هذا فضلاً عن تعليم الكبار وشعارات التربية المستمرة لجميع الناس طوال مراحل العمر ، وشعارات التربية لملء أوقات الفراغ في الشيخوخة وما قبلها .

في مقابل ذلك نجد أن الدول العربية لم تبلغ مرحلة تعميم التعليم الإبتدائي على جميع الأطفال الذين هم في سن هذا التعليم (بين السادسة والثانية عشرة من العمر) . أما التعليم الثانوي والعالي فلا شك أن ما يقدم فيهما من خدمات ما يزال مقصراً جداً عن الهدف المرجو تحقيقه ، رغم أن نسبة التزايد في أعداد الملتحقين بهذين التعليمين تفوق في السنوات الأخيرة نسبة التزايد في التعليم الإبتدائي .

أما بالنسبة للتحدي الثاني ، فإن الإمكانات المالية والبشرية لدى معظم الدول العربية غير ملائمة لتحقيق ذلك الهدف المتواضع بل وغير المقبول والخاص بتعميم التعليم الإبتدائي خلال السنوات المتبقية من القرن العشرين فضلاً عن أهداف التوسع في التعليم الثانوي والعالي وتعليم الكبار .

فعلى الرغم من الخدمات التربوية المحدودة التي تقدم في معظم هذه البلدان العربية ، وخاصة الخليجية منها نجد أن ما ينفق على التعليم فيها كبير ومتعاظم بالنسبة إلى ميزانيتها العامة وإلى دخلها القومي . فقد وصلت هذه الميزانيات في بعض الدول إلى ٩,٧٪ في دولة الإمارات العربية المتحدة لعام ١٩٨٥/٨٤م ، وبلغت ميزانية التعليم في البحرين ١٠,٣٪ حسب إحصائية ١٩٨٥م وارتفعت عام ١٩٨٧/٨٦م إلى ١٥٪ من ميزانية الدولة . وبلغت في المملكة العربية السعودية حسب إحصائية ١٩٨٦/٨٥م ١١,٥٪ ، وفي سلطنة عمان بلغت ١١٪ حسب احصائية ١٩٨٧/٨٦م ، وحوالي ٨٪ بالنسبة لميزانية التعليم بالكويت حسب احصائية عام ١٩٨٦/٨٥م .

إن نسبة ما ينفق على جملة التعليم في البلدان المتقدمة لا يتجاوز ٧٪ من دخلها القومي ، مع خدمات تربوية واسعة وكثيفة ، في حين أن ما ينفق على التربية في معظم البلدان العربية حوالي ٩٪ من الدخل القومي ، مع خدمات تربوية محددة لا تغطي حاجات التعليم الإبتدائي نفسه(٩) .

**فكيف يكون الحال إذا حاولت البلاد العربية أن تخطو في السنوات المقبلة خطوات أوسع في طريق التعليم ؟**

**ما هي النسبة التي ينبغي أن تكون عليها ميزانية التعليم إلى جملة ميزانية الدولة ؟**

إن الدول العربية تجد نفسها أمام هذين التحديين الكبيرين ، إنها تريد اللحاق بركب الحضارة التربوية والتعليم وتتجاوز الهوة المتعاظمة بينها وبين سواها ، غير أنها في الوقت نفسه لا تجد الموارد المالية اللازمة لذلك ، فإن إفترضنا جدلاً نها وجدت المال فمن العسير أن تجد الرجال والقوى البشرية المدربة والماهرة ، وإن وجدت كل هذا وذاك فانه من الصعب عليها توفير الإمكانات المادية اللازمة من الأبنية والتجهيزات والأدوات وغيرها بنفس القدر والسرعة ، وهذا ما يحدث الفجوة دائماً بين الطموحات والآمال وبين الواقع الأليم والمشكلات المترتبة على ذلك .

**فهل تقبل الدول العربية هذا الواقع المر الأليم ؟**

وهنا يلوح في الأفق العقلي جوانب التفكير بأساليب تعليمية جديدة تمكن هذه البلدان من تحقيق مطلبين في آن واحد . مطلب التقدم السريع في التعليم واللحاق بركب الحضارة في وقت مناسب للعصر الذي نعيش فيه بكل ما أوتي من قوى وسرعة التغيير . ومطلب الحصول على مثل هذا التقدم السريع بإمكانات مالية ومادية وبشرية تتناسب والواقع الفعلي والحقيقي لهذه الدول العربية .

## ولكن كيف يمكن أن يحدث ذلك ؟

إن المربين في بلادنا العربية المشرفين على توجيه الحركة التربوية مدعوون إلى التفكير جدياً في الخروج عن الإطار التقليدي – حيث يلزم ذلك – وفي ابتداع طرق وأساليب جديدة ، متأسين بالتجربة العالمية ومستجيبين قبل هذا لمطالب مجتمعهم ومشكلات بيئاتهم الخاصة . وهو مدعوون إلى مثل هذا التفكير المبدع اليوم قبل الغد .

ولابد لرجال التربية أن يستفيدوا من عصر الثورة العلمية والتكنولوجيا لمسايرة العصر ، وأن يدركوا أنهم يعدون أبناء القرن الحادي والعشرين أو أبناء مجتمعات ما بعد الصناعة .

**إن الأزمة التربوية التي تواجهها البلدان العربية تتجلي في المظاهر الأساسية التالية:**

- ما يزال التوسع في مراحل التربية وآشكالها المختلفة – رغم ضخامة الجهود التي بذلت – مقصراً عن حاجات التربية في تلك البلاد .
- بالإضافة إلى التقصير في التوسع في التربية في جملته عن حاجات التربية وعجزه عن تلبية مطالب الضغط الإجتماعي المستمر والتزايد السكاني الكبير ، لا يتم هذا التوسع في وفاق مع حاجات القوى العاملة ومع حاجات التنمية الإقتصادية والإجتماعية بوجه عام .
- لا يتم التوسع في مراحل التعليم وأشكاله المختلفة بشكل متوازن متفق مع مستلزمات تطوير البنية الإقتصادية والإجتماعية للبلدان العربية ، بل يجري هذا التوسع غالباً تحت تأثير ضغوط وعوامل وإعتبارات بعيدة عن أن تحدث تغييراً متوازناً في بنية التربية قادراً على تغيير دورها في المجتمع ، ويتجلى هذا فى فقدان التوازن بين تعليم الإناث وتعليم الذكور ، وبين تعليم أبناء الطبقات الإجتماعية المختلفة ، وبين تعليم الصغار والكبار وبين التعليم الأكاديمي النظري والتعليم المهني الفني .

**أما الأسباب الكامنة وراء هذه المظاهر الأساسية لأزمة التربية في البلاد العربية فيمكن تلخيصها في الأمور التالية :**

- **البلدان العربية ما تزال في أوج إنطلاقاتها التربوية بعد سنوات طويلة من التخلف التربوي ، الأمر الذي يجعل الجهود التي تبذلها للتوسع في التعليم – مهما عظمت – عاجزة عن إمتصاص نتائج التقصير والإهمال الطويلين اللذين أصابا التعليم في السنوات الماضية .**

- **هناك عامل أساسي يقف في وجه التطور السريع الذي تنشده تلك الدول في مجال التربية، ويحول دون وفائها بمطالب الضغط الإجتماعي ومستلزمات اللحاق بركب العالم المتقدم . هذا العامل هو القصور في إمكاناتها المادية والبشرية عما تتطلبه وتنشده من توسع سريع.**

- **نتائج العملية التربوية ومردودها الكمي والكيفي ما يزالان ضعيفين ، مما يزيد في الأزمة ، ويجعل الجهود الكبيرة التي تبذل والأموال الكثيرة التي تنفق لا تؤتي إلا بعض ثمراتها ، بينما يذهب أكثرها هدراً وضياعاً .**

- **الأعداد القليلة وغير المؤهلة – غالباً – تأهيلاً ملائماً ، التي يخرجها النظام التعليمي بعد هذه الجهود كلها ، لا يجد الكثير منها مجالاً للعمل المنتج في السوق الإجتماعية والإقتصادية وذلك لفقدان الارتباط بين أعداد الطلاب وإعدادهم وبين حاجات القوى العاملة ، الأمر الذي يؤدي إلى تزايد البطالة في أوساط المثقفين وإلى هجرة الأدمغة الممتازة .**

**هذا الواقع القياسي والصارم للحال التربوية في بلادنا العربية ، وأمام ما تدعو إليه آفاق المستقبل ورؤى الثورة العلمية والتكنولوجية ، فإن هناك سبيلاً لابد أن نسلكها وهي أن نفيد من الإمكانات والموارد المتاحة للتربية أفضل إفادة ممكنة ، وأن نستخدمها استخداماً أمثل ، وهذا الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة يعني شيئين :**

**أولهما : أن نعمل على أن نعلم أعداداً أكبر من الطلاب بنفس الموارد المتاحة .**

**وثانيهما : أن نسعى إلى أن يكون هذا العدد الذي نعلمه محملاً بالاتجاهات والمعارف المهارات التي تجعل منها أداة صالحة للتنمية الإقتصادية والإجتماعية .**

**فما السبيل إلى أن نعلم أعداداً أكبر وأفضل بنفس الموارد المتاحة ؟**

والأمر يتطلب إعادة النظر في التقنيات التربوية الجديدة ، في البحث عن بنى وأطر وأساليب تربوية تؤدي إلى الإستخدام الأمثل والأفضل للموارد المتاحة . على أن تكون إعادة النظر لتلك إعادة كلية ، وأن تكون النظرة للنظام التربوي شاملة لكل أنظمته الفرعية في منظومة متكاملة ، بحيث تشمل إعادة النظر في بنية التربية وإطارها ، وفي موضوع التربية ، وفي طرق التعليم ومحتواه ، وفي أداة التعليم أو المعلمين ، إلى جانب إعادة النظر في الأنماط الإدارية لهذه النظم التربوية . وفي ضوء ما تقدم سوف يتم عرض الموضوع من خلال المحاور الأربعة التالية :

**أولاً : وظائف المدرسة وعلاقتها بالمؤسسات الإجتماعية والتربوية الأخرى في المجتمع :**

تناول كثير من المربين الحديث عن وظائف المدرسة ، ومن المعروف أن للمدرسة وظائف متعددة منها وظائف محافظة تهدف إلى الحفاظ على المجتمع واستمرار تقاليده ، ومنها وظائف تجديدية تهدف إلى تطوير المجتمع وترقيته .

ويورد محمد منير مرسي نقلاً عن تاكلوت بارسونز أربع وظائف للمدارس العامة هي :

١- تحرير الأطفال من الأسرة أو العائلة .

٢- تعليم المعايير والقيم الإجتماعية على مستوى أعلى مما هو متاح لدى الأسرة .

٣- تمييز التلاميذ على أساس تحصيلهم الفعلي وتقويم هذا التحصيل .

٤- اختيار وتوزيع المصادر البشرية على الأدوار المختلفة في المجتمع .

ويرى بارسونز أن الوظيفة الثالثة هي من أهم الوظائف لما يترتب عليها من إضفاء ميزة لمجموعة من الأفراد على مجموعة أخرى في نفس النظام مما يؤدي إلى توتر في النظام ، ولكن هذا التوتر يتوازن بما يقوم به النظام من ناحية أخرى بالتكامل بين الأفراد من خلال تشربهم لقيم مشتركة بينهم .

إلا أن الكثير من الكتاب يتفقون على أن وظائف المدرسة تتمثل فيما يلي :

١- نقل الثقافة من جيل إلى جيل .

٢- تبسيط الثقافة وغربلتها من الشوائب التي لا تتفق والقيم المجتمعية المحلية والعالمية .

٣- إحداث التماسك الإجتماعي بين أفراد وجماعات وطبقات المجتمع .

٤- تأييد الكشف عن المعارف الجديدة وتعديلها وضبطها وتسهيل قبولها من المجتمع .

٥- توزيع الأفراد في المجتمع بعد إعدادهم وإمدادهم بالخبرات والمهارات اللازمة لكل وظيفة.

٦- إحداث الحراك الإجتماعي من أسفل إلى أعلى في أغلب الأحيان وعلى المستويات الأفقية من خلال المستويات التعليمية والثقافية والمهارية التي تسهم فيها المدرسة .

٧- حضانة الأطفال ورعايتهم بالنيابة عن المنزل أحياناً ، وبالمشاركة معه أحياناً أخرى ، بما فيها من مقومات تربوية وبيئة تربوية صالحة للصغار في طفولتهم المبكرة والمتأخرة وسن الشباب .

٨- معرفة الدور الإجتماعي لكل من الذكر والأنثى من خلال الإعداد التربوي والعملي لكل منهما وعمليات التمهين العلمي والتربوي التي تتم لكل منهما على حدة ليتفهموا أدوارهم في الحياة الواقعية .

٩- الإصلاح الإجتماعي للأفراد والجماعات ككل بغرس القيم والمعارف المتعلقة بذلك(١٠) . ويمكن تقديم بعض صور العلاقات التي يمكن أن تكون بين المدرسة والمجتمع المحلي :

- **العلاقة بين المنزل والمدرسة** : حيث لا تستقيم تربية التلميذ في المدرسة ما لم تتضافر الجهود بين المنزل والمدرسة وتأخذ صورة العلاقة بين المنزل والمدرسة في لقاءات الآباء مع المدرسين ، ومجالس الآباء والمعلمين وزيارة المدرسين لأولياء الأمور ... الخ ، من اللقاءات التي تدعم الصلة بين المنزل والمدرسة .

- **المجالس الاستشارية** : والتي يمكن أن تكونها المدرسة من بعض أفراد المجتمع المثقفين والمهتمين بالتعليم ، بصرف النظر عن كونهم من أولياء أمور التلاميذ ، وتعمل هذه المجالس على إرشاد المدرسة وإمدادها بالأفكار التربوية والتعليمية وملها بآراء المجتمع والأهالي وآمالهم ورغباتهم ، وتعمل على زيادة قبول المدرسة من جانب المجتمع المحيط .

- **الاتصال بالهيئات المحلية** : من خلال دعوة الخبراء في المجتمع المحيط أو عن طريق انتقال المدرسة بتلاميذها أو أحد فصولها لزيارة المؤسسات الإجتماعية والإقتصادية والثقافية في البيئة المحيطة والتعرف على أدوارها في المجتمع المحلي فيقدر التلاميذ جهودها ومعرفة

كيفية التعامل معها ، مثل المستشفيات ، الوحدات الإجتماعية ، الزراعية ، الصناعية ، مراكز الشرطة ، البريد ، الإطفاء ، المكتبات العامة ، الأندية ... الخ .

- **التقارير والسجلات والخرائط :** والتي يمكن للتلاميذ الحصول عليها من المؤسسات الخارجية بغرض دراستها والاستفادة منها سواء بالمدارس أو المنازل ، مما ينمي فيهم القدرة على إصدار الأحكام وعقد المقارنات وحل المشكلات وتقدير العواقب بالأحداث في البيئة المحلية والمشاركة الإيجابية للنهوض بها .

- **الزيارات والمحادثات الشخصية :** ويمكن أن تتم بشكل جماعي من المدرسة أو إحدى الجماعات فيها أو بشكل فردي من جانب التلاميذ للتعرف على الإمكانيات المختلفة في البيئة المحيطة بالمدرسة والمجتمع الكبير .

- **المتاحف والآثار والمعارض :** ويمكن للمدرسة الإفادة منها ، بتفقد التلاميذ لها وتعرفهم عليها ويلموا بها ، كما يمكن للمدرسة أن تقوم بدورها بعمل متاحف ومعارض وفق إمكاناتها ، تعرض فيها أوجه نشاطها خصوصاً ما تراه متعلقاً ببيئتها ومفيداً لأهلها .

- **الدراسة على الطبيعة وبحث مشكلات المجتمع :** حيث الإتصال المباشر بالبيئة تحت إرشاد المدرسة وتوجيهها وحصول التلاميذ على الخبرات والمعلومات والمهارات والإتجاهات والعادات والقيم . فالطبيعة المحيطة بالمدرسة من حقول وحيوانات ومنشآت ومرافق وعلاقات ومبان وجسور بما في ذلك الإنسان ، كلها بمثابة كتاب حي محسوس يمكن للتلميذ أن يتصفحه عن رغبة ويتحرك فيه بكل حواسه . كما يمكن أن تكون مشكلات المجتمع المحيط بالمدرسة ومسائله محوراً لتدريس المدرس ، حيث تستطيع المدرسة أن تستغل الكثير من خامات البيئة المحيطة في أوجه نشاطها .

- **المخيمات الدراسية :** وهو نوع من الدراسة المنظمة على الطبيعة ، وفرصة لبحث مشكلات المجتمع والمساهمة في خدمة البيئة ، فيمن لتلاميذ المدرسة إقامة مخيمات في عطلة الصيف ، لدراسة نوع معين في البيئة ، وقد يتضمن برنامج هذه المخيمات الزيارات والمقابلات وجمع المعلومات وعقد الإجتماعات لتدارس المواقف وتحديد مشكلات البيئة المحلية وكيفية العمل على حلها والمشاركة الإيجابية في ذلك .

- **النهوض بالمجتمع وخدمة البيئة** : حيث مشاركة المدرسة في حل مشكلات البيئة والتعاون مع الأهالي والسكان في إنشاء تنظيمات لصالح البيئة كالنوادي والجمعيات التعاونية ومكافحة الآفات الزراعية وجمع المحاصيل أو مقاومة الأمراض أو التصدي للإشاعات كل ذلك يمكن للمدرسة بما فيها من تلاميذ ومعلمين وإداريين أن يسهموا فيها مع المجتمع . كما يمكن للمدرسة أن تدعو أهالي البيئة لحضور المحاضرات والندوات أو بعض الدراسات والبرامج التعليمية والتثقيفية في موضوعات حية وتهم المجتمع المحلي(١١) .

ولقد أكد فلاسفة التربية البرجماتية ومنهم جون ديوي بصفة خاصة على ضرورة تخلي المدرسة عن صورتها التقليدية حيث صب المعلومات في عقول التلاميذ ، بل أن تتحول المدرسة إلى نموذج تتمثل فيه الحياة المعاصرة والحاضرة ، الحياة التي تشبه في واقعيتها وأهميتها للطفل حياته في البيت أو البيئة المجاورة والفناء الذي يلعب فيه ، ويؤكد ديوي أن خير وسيلة تعين المدرسة على تحقيق ذلك هو أن تكون مثل الورشة أو المعمل ، تحوي الأدوات والمعدات التي يمكن أن يبني بها الطفل ويبتكر ويبحث بنشاط ، بحيث تكون المدرسة صورة لحياة المجتمع فيتعامل معها ويحقق ذاته والاهداف الإجتماعية(١٢) .

وهكذا يتضح أن المدرسة لم تعد مكاناً يتلقى فيه المتعلم كميات من المعرفة عن طريق الحفظ والتلقين وإنما أصبحت مكاناً يهدف إلى مساعدة المتعلم على إكتساب أساليب ومهارات التكيف الإيجابي مع نفسه وبيئته ومجتمعه وحياته المتغيرة(١٣) كما أن مسئوليات المدرسة في الوقت الحاضر اتسعت لتشمل مسئولياتها نحو المجتمع الذي توجد فيه من حيث مساهمتها في مواجهة المشكلات الإجتماعية والمهنية والصحية والثقافية ، فهي بمثابة مراكز إشعاع فكري وثقافي لمجتمعنا .

وليست المدرسة المؤسسة الوحيدة التي تقوم بالعملية التربوية ، غير أن أولوية الغرض التربوي للمدرسة ، هو الذي يميزها عن غيرها من المؤسسات التي تشاركها في العمل التربوي التعليمي .

فالمؤسسات الإجتماعية الأخرى ، كالأسرة وجماعة الرفاق والمتاحف ووسائل الإعلام ، وغيرها هدفها الأول ليس العمل التربوي ، وإنما هي تسعى لأهداف أخرى ، وأثناء السعي وراء هذه الأهداف تقوم ببعض العمل التربوي . وهكذا لا تكون أولوية العمل فيها للعملية التربوية بعكس ما عليه الحال في المدرسة . وليس معنى ذلك أن العمل في المدرسة يقتصر على العملية التعليمية دون غيرها وإنما قد تقوم المدارس بوظائف أخرى غير تعليمية

لكنها تتصل بالعمل التربوي ، فقد تقدم فرصاً ترويحية ، أو خدمات صحية أو إنتاجية من عمل التلاميذ ، غير أن هذه الوظائف غير التعليمية كانت تعد وظائف ثانوية في المدرسة التقليدية وأصبحت تمثل صلب العملية التربوية والتعليمية في المدرسة الحديثة(١٤) .

**ثانياً : أهم التنظيمات الإجتماعية التي تتخذها المدرسة وسيلة لاتصالها بالبيئة المحيطة والتفاعل معها :**

لم يعد التعليم مسئولية المدرسة وحدها ، بل أصبح في هذا العصر الذي يتسم بسرعة التغير والتطور عملية يجب أن يسهم فيها المجتمع بجميع مؤسساته الإنتاجية والثقافية والدينية والإجتماعية والسياسية والاقتصادية .. الخ . ذلك أن المتعلمين الذين يقضون عدداً من السنوات يصل إلى ١٢ سنة قبل إلتحاقهم بالتعليم العالي والجامعي ، فإذا كانوا بمعزل عن المجتمع خلال هذه الفترة التي يتعلمون فيها بالمدارس في مستوياتها المختلفة ، فإنهم لا شك سوف يجدون أنفسهم غرباء عن مجتمعهم الذي اصبح يفضل سرعة التغير مختلفاً عما درسوه خلال سنوات دراستهم .

لذلك فإن التعليم يجب أن يكون متصلاً بالمجتمع وبكل التغيرات الحادثة فيه ، بل ويجب أن يكون التعليم عاملاً من عوامل هذا التغيير ، ومن هنا يتضح لنا أن رسم أهداف التعليم وسياسته ووضع خططه التي تحقق هذه الأهداف لا يمكن أن يستقل بها المعلمون والمربون وحدهم بل يجب أن يشارك في ذلك ذوي الرأي في المجتمع من المهتمين بجوانب التنمية الأخرى من إجتماعية وإقتصادية .... الخ .

ولهذا فإن تربية النشء لا يمكن أن تنفرد المدرسة بها ، بل هي شركة يتقاسمها المعلمون والآباء ، فهي عملية تهم المجتمع بجميع عناصره مما يؤكد أهمية تعاون الآباء والمعلمين في تربية الأبناء في اتجاهات متوازية وغير متعارضة بما يؤدى إلى بناء شخصية المواطن وضمان نموه السليم جسمياً وعقلياً وتحقيق سعادته الفردية والإجتماعية .

ومن هنا تتضح أهمية اللقاءات بين الآباء والمعلمين ، الآباء يمثلون المجتمع العريق ويجب على المعلمين وواضعي السياسة التعليمية والمخططين لها ، والقائمين على تنفيذها أن يوضحوا للآباء اتجاهات التطوير والاصلاح وأهداف التعليم ونوعياته ومناهجه وأساليب التربية ودور الآباء فيها كما يجب أن يوضحوا ما تواجهه الإدارة التعليمية من مشكلات وعقبات والخطط التي وضعتها الإدارة للتغلب عليها وذلك بقصد إيجاد جو من التعاون الصادق بين الآباء والمعلمين في تربية الابناء وتعليمهم متخذين المجتمع ككل حقلاً لهذا التعليم

ومركزين على علاقة التلميذ بمجتمعه في إطار من الديمقراطية التعليمية التي يراعي فيها قدرات التلاميذ وميولهم واحتياجاتهم الشخصية والإجتماعية ، كما يجب على المعلمين أن يأخذوا بعين الاعتبار كل ما يثيره الآباء من آراء وملاحظات عن المشكلات التي يلمسونها في التعليم ، والإقتراحات التي يبدونها لإصلاح التعليم وهياكله ونوعياته ومناهجه ووسائله(١٥) .

**ويمكن تحديد الدور الذي تلعبه مجالس الآباء والمعلمين على النحو التالي :**

١- توثيق الصلة بين الآباء وأعضاء هيئة التدريس والجهاز الإداري بالمدرسة .

٢- تهيئة وتطوير المدرسة حتى تصبح بيئة تربوية سوية تستطيع أن تتفاعل مع المجتمع الخارجي وتساهم في حل مشكلاته .

٣- إدراك طبيعة الثقافة المدرسية ومدى اختلافها عن الثقافة خارج المدرسة ، وكذلك طبيعة التفاعل الإجتماعي داخل المدرسة بين التلاميذ والمدرسين والإدارة وأولياء الأمور ، ومدى تأثير ذلك على التطور التربوي والإجتماعي للتلاميذ .

٤- إدراك طبيعة التفاعل الإجتماعي والثقافي داخل الأسرة وطبيعة العلاقات الأسرية ومدى تأثير ذلك في تشكيل القيم والإتجاهات ومظاهر السلوك لدى التلاميذ .

٥- إدراك حقيقة مشكلات وحاجات النمو النفسي والإجتماعي والعقلي والإنفعالي للتلاميذ للمساعدة في حل المشكلات التي تواجه هؤلاء التلاميذ في مراحل نموهم المختلفة .

٦- إضفاء الشعور بالأمن والطمأنينة لدى التلاميذ وإحساسهم باهتمام أولياء الأمور بهم بما يحفزهم إلى مضاعفة الجهد في الدرس والتحصيل ، والنمو العلمي والتربوي .

٧- حل مشكلات التلاميذ داخل المدرسة وخارجها كمشكلة المواصلات المدرسية ، والنظام والغياب والتخلف الدراسي ، والزي المدرسي ، وما إلى ذلك .

٨- تبادل وجهات النظر بين الآباء والمعلمين لإلقاء الضوء على الإتجاهات وميول واستعدادات الأبناء للعمل على تنميتها وتوجيهها ، وتهيئة الجو الصالح لإبرازها .

٩- توسيع دائرة نشاط المدرسة والإفادة من عناصر المجتمع ومصادره المختلفة .

١٠- رفع مستوى الوعي التربوي بين الآباء وتبصيرهم برسالة المدرسة التربوية الثقافية والإجتماعية والقومية .

١١- الإفادة من خبرات الأباء في ألوان النشاط المختلفة .

١٢- العمل على تحويل المدرسة إلى مركز إشعاع وتجمع للبيئة المحلية ومكان لإلتقاء الآباء والأبناء والمدرسين والإداريين في المناسبات الإجتماعية والدينية والثقافية والوطنية .

١٣- الإسهام في التوجيه المهني وتبني بعض المشروعات التي تضمن العمل لبعض خريجي المدرسة .

١٤- رفع المستويات الصحية والثقافية والإجتماعية في مجتمع المدرسة والبيئة المختلفة .

١٥- تنظيم المساعدات الإجتماعية لبعض الطلاب .

١٦- الإسهام في تنمية روح التعاون والمشاركة والديمقراطية بين أفراد المجتمع المحلي والأسري والمجتمع المدرسي عن طريق التطبيق والممارسة الفعلية للأساليب الديمقراطية في العمل داخل المجتمع المدرسي وخارجه(١٦) .

وبالإضافة إلى هذه المهام التي تقوم بها مجالس الآباء والمعلمين ، فيجب على المدرسة أن تهتم بعقد لقاءات فردية مع أولياء الأمور لحل مشاكل أبنائهم ، كما يجب عليها أن تخصص يوماً لتكريم أولياء الأمور الذين يساهمون مساهمة إيجابية في مجالس الآباء والمعلمين .

وتعمل مجالس الأباء على توثيق الصلة بين المدرسة والمجتمع . والسبيل إلى توثيق الصلة بين المدرسة والمجتمع له طرق متعددة من بينها ، إيجاد علاقات وثيقة بين المدرسة والبيئة ، باعتبار أن مثل هذه العلاقات إذا تمت على أسس سليمة يمكن أن تكون دعامة من دعامات التعليم الجيد . وفي الدول المتقدمة نجد إهتماماً من الأباء بالمدرسة وتقديم العون للإرتقاء بالعملية التعليمية ، كما نجد أن المربين يهتمون بتشجيع الآباء والأمهات على التعامل مع مجالات التعليم إدارة وتنظيماً .

ففي انجلترا وويلز ، وفي ضوء النظام التعليمي الذي يتبع نمطاً إدارياً فريداً يقوم على المزج بين النمط المركزي واللامركزية في إدارة التعليم والإشتراك الحقيقي للآباء والمهتمين بالعملية التربوية والتعليمية في البيئة المحيطة ، نجد أن هناك تقدماً ملحوظاً في توثيق الصلة يصل إلى حد الثورة في الربط بين الآباء والمعلمين . فبعد أن كانت أبواب المدارس - في أوائل القرن العشرين - تغلق بعد دخول التلاميذ ، ولم يكن مسموحاً للآباء بدخولها ، تغير الوضع وأصبح للأباء مكاناً داخل المدرسة ويلقون الترحيب في أي مكان . وأن التاريخ لخير شاهد على تلك العلاقات الضيقة ذات الأسوار الحديدية التي كانت مفروضة لتفصل بين المنزل والمدرسة . فكانت هناك عبارات تزين أبواب المدارس مثل(١٧) :

**على الآباء عدم تجاوز هذا الباب - على الآباء ترك أطفالهم عند هذا المكان ولا يدخلون فناء المدرسة .**

**No parents beyond this door parents are requested to leave their children at this point and not to enter the playground.**

ومع تداخل العلوم الإنسانية وتطور النظريات التربوية وتكاملها في رعاية الأطفال ومع تغير أنماط وأساليب التربية ، تتحول هذه العبارات إلى النقيض مثل(١٨) :

**أيها الآباء هذه مدرستكم ونجاحها يتوقف على مدى اهتمامكم بها وتعاونكم مع هيئة التدريس بها .**

**Parents - This is your school. It's success depends to a great extent upon the interest you take in it and the cooperation you give the staff.**

ويرجع جون سادلر **John Sadler** قوة هذه الصلات إلى تقرير بلودين **Plowden** حول أطفال المدارس الإبتدائية **Children and Their Schools** حيث إقترح أفكاراً صالحة للتطبيق ، يأتي في مقدمتها تشجيع الإتصال بين الآباء والمدارس .

واقترح التقرير ، كحد أدنى للتعاون بين الآباء والمعلمين : ترحيب المدرسة بالآباء وإجتماعهم بالمعلمين ، والأيام المفتوحة ، وتبادل المعلومات ، والتقارير المتبادلة عن الأطفال ، وإهتمامات الآباء ، وعقد جلسات مسائية ، وكل هذا مطبق بالفعل بالمدارس الإنجليزية .

ويوجد على المستوى المحلي روابط الأباء والمعلمين التي تنتشر في المدارس الإبتدائية أكثر من المدارس الثانوية ، وعلى المستوى القومي هناك الإتحاد القومي لروابط الأباء والمعلمين وغيره من الإتحادات التي تهتم بتوثيق الصلة بين المنزل والمدرسة .

إلا أن هناك بعض العوائق التي تقف في طريق توثيق عرى الصلة بين الأباء والمعلمين ، منها تدخل بعض الأباء بشكل مباشر في العملية التعليمية مما يسبب مضايقات للمعلمين ، ويقوم المعلمون باتهام الأباء في تدخلهم في عملهم وتبنيهم إتجاهات نقدية سلبية ، بل يذهب المعلمون للشك في جدوى روابط الأباء والمعلمين . وهذا الأمر ليس مقصوراً على بريطانيا ، بل في الولايات المتحدة الأمريكية أيضاً حدثت سلبيات نتيجة لتدخل الأباء غير المدركين لطبيعة العملية التعليمية في عمل المدرسين داخل الفصول الدراسية ، الأمر الذي

دفع بالكثير من رجال التعليم في الولايات المتحدة إلى المطالبة بألا يكـون الهدف من إشـتراك الأباء في التعليم تدخلهم في النواحي المهنية للمعلمين .

إلا أن المدرسة بإعتبارها المؤسسة الإجتماعية والتربوية الوحيدة التي يأتي إليها جميع الأطفال يجب أن تكون البادئة في بناء قنطرة بينها وبين العالم الخارجي ، وبـذل الجهد لتدعيم العلاقات العامة بالمدارس .

ومما لا شك فيه ، أن ارتفاع المستوى الثقافي العام للمجتمع يمكن أن يقرب بين الأباء والمعلمين ويربط بين البيئة والمدرسة . والعكس إذا إنخفض المستوى الثقافي للجمهور الخارجي في المجتمع فإنه يزيد من صعوبة إقامة علاقات تتسم بالوعي والتفهم لما يدور داخل المدرسة على الأقل من جانب الأباء ولكن بنظرة ثاقبة وواقعية إلى ما يدور في مجالس الأباء والمعلمين في مصر ، نجد هناك شبه إحجام عن حضور هذه المجالس في معظم المدارس ومن ثم فقدان التفاعل بين المدرسة والمنزل ، وبين المدرسة والمجتمع المحيط .

وقد بذل التربويون في مصر من أمثال القباني والقوصي الجهد الكبير في إقامة جمعيات للأباء والمعلمين والتي تحددت أهدافها فيما يلي :

١- توثيق الروابط بين المدرسة والبيت .

٢- تعاون المدرسة والبيت في حل مشكلات التلاميذ .

٣- معاونة المدرسة على أداء رسالتها كمركز ثقافي وتربوي وإجتماعي وفني في المنطقة المحيطة بها .

٤- قيام المدرسة بدورها مع غيرها من المؤسسات لحل المشكلات الإجتماعية الموجودة في البيئة المحلية .

٥- رعاية الطلاب صحياً وتربوياً وثقافياً ورياضياً واجتماعياً(١٩) .

واستمرت محاولات تطوير جمعيات الأباء والمعلمين ، حتى أعيد تحديد أهدافها بصدور القرار الوزاري رقم ٥١ في ١٩٦٠/١٠/٥م على النحو الآتي :

١- توثيق الصلات وتنمية روح التعاون بين الأباء والمعلمين .

٢- الكشف عن حاجات الطلاب وحاجات المجتمع ، والعمل على تلبية تلك الحاجات بما يحقق معالجة المشكلات وتشجيع المواهب وتهذيب الميول .

٣- تبادل الرأي في كل ما يتصل بشئون التربية والتعليم ، والتعاون في العمل على النهوض بها وإستكمالها وتطويرها بما يتناسب وظروف البيئة وحاجات المجتمع .

٤- العمل على قيام المدرسة بدورها كمركز إشعاع في البيئة وإستفادة المدرسة من إمكانيات البيئة .

وقد اهتم القرار السابق بأن تكون هناك مستويات لمجالس الآباء والمعلمين تبدأ بالمدرسة والقسم التعليمي ثم المنطقة التعليمية حيث يمثل مجلس الآباء والمعلمين على مستوى المنطقة والمراحل التعليمية المختلفة ويلاحظ أن هذا التسلسل صاعد من القمة ليعكس الفكر الديمقراطي وراء إنشاء هذه المجالس .

وبعد صدور القانون رقم ٦٨ لسنة ١٩٦٩م في شأن التعليم العام والقوانين الأخرى الخاصة بالتعليم الفني والتعليم الخاص ودور المعلمين والمعلمات صدر القرار الوزاري رقم ١٨٠ لسنة ١٩٦٩م بشأن تشكيل وإختصاصات مجالس الآباء . وقد نص القرار على أهداف هذه المجالس ولم يكن هناك اختلاف كبير بينها وبين الأهداف السابقة إلا في النص على دورها في العمل على تأكيد المناهج الدينية وبث القيم الخلقية والقومية في المجتمع المدرسي .

وتسير تنظيمات مجالس الآباء وتتحد اختصاصاتها في الوقت الحاضر في مصر وفقاً للقرار الوزاري رقم ٣٤ لسنة ١٩٧١م والقرار الوزاري رقم ٦٤ لسنة ١٩٧٨م على النحو التالي :

١- ينشأ في كل مدرسة ابتدائية أو إعدادية أو ثانوية (عامة أو فنية) رسمية أو خاصة وفي كل دار للمعلمين والمعلمات ، مجلس للآباء وينبثق عن جمعية عمومية للآباء والمعلمين بكل منها .

٢- تشكل في كل مديرية أو منطقة تعليمية لجنة إستشارية لمجالس الأباء ، تنبثق منها لجنة تنفيذية .

٣- تشكل على مستوى الجمهورية لجنة استشارية عليا لمجالس الأباء ، وتنبثق منها لجنة تنفيذية(٢٠) .

## أهداف مجالس الأباء والمعلمين :

تهدف الجمعيات العمومية للأباء والمعلمين ومجالس الأباء التي تنبثق عنها واللجان التي تشكل لها وفقاً للمادة السابقة إلى تحقيق ما يلي :

١- توثيق الصلات بين الأباء والمعلمين بما يحقق تعاونهم على تنشئة الطلاب ليشبوا مواطنين صالحين .

٢- دراسة حاجات الطلاب والعمل على مقابلتها ، بما يحقق علاج مشكلاتهم العامة ، وتهذيب ميولهم وتنميتها ، وتشجيع الموهوبين ورعاية المعوقين منهم .

٣- دراسة شئون المجتمع المدرسي والمعاون في العمل على النهوض بها .

٤- العمل على تأكيد العناية بالتربية الدينية وبث القيم الخلقية ونشر المفاهيم القومية في المجتمع المدرسي .

٥- معاونة المدرسة في القيام بدورها كمركز إشعاع في البيئة وفي إستفادتها من إمكانيات البيئة .

ويمكن لنا أن نتناول تنظيمات مجالس الآباء والمعلمين على مستوى المدرسة فقط . والتي تتمثل في : (الجمعية العمومية للأباء والمعلمين بالمدرسة) :

**وتشكل الجمعيات العمومية للأباء والمعلمين بالمدرسة على الوجة الآتي :**

١- جميع آباء وأمهات الطلاب أو أولياء أمورهم .

٢- ناظر المدرسة ووكلائها ومعلموها وأمناء المكتبة والأخصائيون الإجتماعيون .

٣- ممثل المجلس المحلي للمدينة أو الحي أو القرية التي تقع المدرسة في دائرتها .

**وهناك عدة لجان تنبثق عن مجلس الآباء والمعلمين بالمدرسة تتمثل فيما يلي:**

١- التصديق على محضر إجتماع الجمعية العمومية السابق .

٢- مناقشة تقرير مجلس الأباء عن أعماله خلال العام الماضي .

٣- مناقشة تقرير المراقب المالي عن العام الماضي .

٤- إعتماد الحساب الختامي للمجلس عن السنة المالية المنتهية .

٥- مناقشة الموضوعات التي توافق الجمعية العمومية على أدراجها في جدول أعمال الإجتماع باعتبارها متمشية مع أهداف مجالس الأباء .

٦- إنتخاب الأباء لممثليهم في مجلس الأباء عن العام الجديد .

٧- إنتخاب الأباء لأحدهم ليكون مراقباً مالياً عن العام الجديد .

٨- إنتخاب المعلمين لممثليهم في مجلس الأباء عن العام الجديد(٢١) .

**ولهذا يتكون مجلس الأباء والمعلمين بالمدرسة على النحو التالي :**

مدير المدرسة أو ناظرها رئيساً – تسعة من الأباء ينتخبهم الأباء في إجتماع الجمعية العمومية بحيث يكون أبناؤهم ممثلين لجميع صفوف المدرسة – ممثل للمجلس المحلي للمدينة أو الحي أو القرية التي تقع المدرسة في دائرتها – سبعة من معلمي المدرسة ينتخبهم المعلمون في إجتماع الجمعية العمومية .

**وهناك عدة لجان تنبثق عن مجلس الأباء والمعلمين بالمدرسة تتمثل فيما يلي :**

**أ) اللجنة الثقافية** : وتعني بما يلي :

١- تتبع المستوى التحصيلي للطلاب والعمل على النهوض به والتغلب على معوقاته .

٢- العمل على رفع مستوى الثقافة العامة بين الطلاب .

٣- العناية بالتوعية القومية بين الطلاب وأبائهم وغيرهم من المواطنين في البيئة المحلية ، والعمل على محاربة الإشاعات والقضاء على التقاليد والظواهر العامة التي تضر بالمجتمع .

٤- تنظيم برامج للتوعية التربوية للأباء .

٥- الإهتمام بالتربية الدينية والقيم الخلقية بين الطلاب .

٦- العمل على رعاية الموهوبين الممتازين من الطلاب في النواحي الفنية والإجتماعية والعملية ، وكذلك رعاية المعوقين منهم .

٧- دراسة المناهج الدراسية والكتب المدرسية وتقديم ما تراه من ملاحظات أو اقتراحات بشأنها .

**ب) اللجنة الإجتماعية** : وتعني بما يلي :

١- تنظيم برامج لتوثيق الصلات بين الأباء والمعلمين بما يحقق تعاونهم في تربية الطلاب .

٢- دراسة مشكلات الطلاب واقتراح الحلول لها وتقديم المساعدات للمحتاجين منهم .

٣- المعاونة في تنفيذ مشروعات الخدمة العامة .

٤- العمل على إستكمال الرعاية الصحية للطلاب .

٥- رعاية الطلاب المغتربين .

٦- النظر في طلبات الإعفاء من سداد اشتراكات الأباء .

**ج) لجنة النشاط المدرسي : وتعني بما يلي :**

١- توزيع تعليمات الحكم الذاتي لطلاب المدرسة ومعاونتها على تحقيق أهدافها .

٢- تتبع أعمال جماعات النشاط المدرسي ومعاونتها على تحقيق أهدافها .

٣- التعاون في تنفيذ مشروعات لإستثمار أوقات الفراغ للطلاب لا سيما خلال العطلة الصيفية .

٤- التعاون في الإحتفال بالمناسبات الدينية والقومية .

٥- التعاون في إصلاح وإستكمال مرافق المدرسة وأدواتها وأجهزتها وتيسير وسائل الإنتقال للطلاب .

ويمكن تشكيل لجان أخرى حسب حاجات المدرسة والبيئة المحيطة ومتطلبات العمل المدرسي بشكل خاص والتربوي بشكل عام .

كما أن هناك مستويات عليا لمجالس الأباء والمعلمين على مستوى المديريات أو الإدارات التعليمية حيث اللجنة الإستشارية لمجالس الأباء والمعلمين بالمديرية ، ثم على مستوى الجمهورية من خلال اللجنة الإستشارية العليا لمجالس الأباء والمعلمين بالجمهورية ولجنتها التنفيذية . وتكتفي هذه الدراسة بما قدمته تفصيلياً عن المستوى المدرسي وهو موضوع الدراسة(٢٢) .

**ثالثا : أهم الاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال الربط بين المدرسة وبيئتها المحيطة :**

والآن يجدر بنا أن نعرض لبعض الخبرات العالمية المتاحة لنا وهي الخبرة الألمانية ، والخبرة الإنجليزية ، ثم الخبرة الأمريكية اليابانية المشتركة ، وذلك بغرض عمل المقارنات اللازمة بين هذه الخبرات بعضها وبعض ، وبينها جميعاً وبين الواقع التربوي والمدرسي في بلادنا العربية من أجل الإستفادة العلمية التربوية من وضع تصورات مستقبلية لما ينبغي أن تكون عليه المدرسة الحديثة بتفاعلها مع البيئة المحيطة في العالم العربي في ضوء القوى الثقافية المحيطة بهذا الواقع .

## ١- الخبرة الألمانية :

تعرض دراسة نيكولاس بيتي لثلاثة نماذج لمساهمات الأباء جنباً إلى جنب مع المعلمين في العملية التربوية التعليمية . حيث تؤكد تلك الدراسة على أن للأباء في ألمانيا دور واضح في توجيه السياسة التعليمية منذ الحرب العالمية الأولى وحتى وقتنا الحاضر . ولقد نص دستور البلاد على هذا الدور ، حيث يعتبر أن رعاية وتعليم الأطفال حق طبيعي للأباء ، كما هو واجبهم الأول ، وعلى المجتمع والدولة ضمان ذلك الحق والمحافظة على إستمراريته .

ولذا فإن وجود ممثلين للأباء في مجالس المدارس أمر طبيعي يقره القانون المحلي والدولي في ألمانيا . ويقوم مدير المدارس بإختيار ممثلي الأباء في مجال مدارسهم ويرسلوا بأسمائهم إلى السلطات التعليمية المحلية لإعتماد ذلك . ومن ثم فإن للأباء الحق في مناقشة القضايا التربوية والتعليمية والإشتراك في صنع القرارات الخاصة بالتغيير في السياسات التعليمية . وبالمقارنة بين ما يتم في هذه المقاطعات الثلاث من حيث مساهمات الأباء وممثليهم في العملية التعليمية نجد الآتي :

### في مقاطعة بافاريا :

بالإضافة إلى ما سبق توضيحه بشكل عام فإن من حق الأباء أن يكونوا لأنفسهم تنظيماً خاصاً بهم مثل بقية الطوائف والهيئات الأخرى في المجتمع ، إلا أن الدولة لا ترى أهمية لهذه التجمعات إلا في كونها حلقة إتصال بين المدارس في البيئة المحيطة وأولياء أمور التلاميذ . وإنتخاب ممثلي الأباء لا يتم على أساس عرقي أو عمري ، بل من خلال إجتماعات الأباء بالمدارس . حيث من حق المدارس أن تختار ممثلاً من أولياء الأمور عن كل ٥٠ تلميذاً ، بحيث يتكون مجلس الأباء ممثلاً للعدد المناسب للتلاميذ داخل كل مدرسة . ووظيفة هذا المجلس محددة بالنظر في الخطوط العريضة للعملية التربوية ، والعلاقات الخارجية بين المدرسة والبيئة المحيطة ، وألا يتجاوز هذا المجلس هذه الحدود ، فلا يتدخل في العلاقة المباشرة بين الأباء وأولياء الأمور وبين المعلمين - وبمعني آخر - فإن هذا المجلس يعمل على الإتفاق والتكامل وليس وسيلة للضغط على المعلمين أو الإداريين في المدارس . ولهذا فإن ممثلي مجالس الأباء يتحدد عملهم بمدرسة معينة وليس لهم صلاحية في كل المدارس المحيطة . حيث لا يوجد في مقاطعة بافاريا مجلساً عاماً للأباء ، بل مجالس متعددة حيث يوجد ثلاثة مجالس كبيرة مشهورة للأباء في بافاريا يتصل كل مجلس فيها بمرحلة تعليمية معينة Gymnasium Realschule and Volksschule والتي تقابل المرحلة الأولية ثم المرحلة الإبتدائية ثم المرحلة الثانوية الحديثة وتضم معها المدارس ذات الطبيعة الخاصة .

**أما بالنسبة لمساهمات الأباء في مقاطعة هيسن :**

والتي يرجع تاريخها الحقيقي من حيث الفاعلية إلى عام ١٩٤٥م ، فإنهم يتجاوزون الخطوط العريضة للسياسة التعليمية إلى أن يكون لهم دوراً ملحوظاً في التوجيه المباشر لسياسة المدرسة والتطبيقات التربوية فيها يوماً بيوم ، ولذا فإن تأثير مجالس الأباء على السياسة التعليمية يعتبر كبيراً في مقاطعة هيسن وهو ما يعتبره الألمان أنه أفضل أسلوب في دولتهم . حتى وصل الأمر بأن أصبحت سلطة الأباء تتساوى مع سلطة السياسيين وصناع القرار السياسي والقرار التربوي أو أصحاب مهنة التعليم في مقاطعة هيسن بحكم الدستور والقانون عام ١٩٥٨م ما دام ذلك في صالح الطفل وتربيته ، وأن هذه السلطات المسئولة عن التعليم (الدولة ، المدرسة ، الأباء) لا ينبغي أن تنفرد إحداها بالقرار ، بل لابد من وجود عملية التكامل والتنسيق بينهم بحيث يصلوا إلى القرار المناسب بالإجماع والاتفاق بين الأطراف الثلاثة .

**أما بالنسبة لمقاطعة هامبورج :**

فإنها تضرب المثل الناجح لعملية التكامل والإتفاق بين سلطة المنزل وسلطة المدرسة بشأن إدارة العملية التربوية والتعليمية ، وهذا يعود إلى قانون هامبورج للتعليم عام ١٩٢٠م والذي حدد كيفية إختيار مجالس الأباء واللجان الإستشارية لكل مدرسة . ولكن سرعان ما تحولت هذه المجالس إلى ساحات للصراع والتنافس السياسي والحزبي مما جعل العلاقة بين الآباء والسلطات التعليمية تكون مرتبطة بالجوانب السياسية غير المستقرة .

لذا تم إدخال تعديلات على قانون ١٩٢٠م بقانون عام ١٩٤٦م وقانون عام ١٩٥٦م ، ووصل الأمر إلى تكوين مجلسين مستقلين ، أحدهما للمعلمين والآخر للأباء ، ويتكون مجلس المدرسة من هذين المجلسين ، إلا أن هذا التنظيم الجديد كان غير فعال بالشكل المطلوب وغلبت عليه صفة الصراع بين المهنيين أو المعلمين وبين الأباء والمهتمين بالعملية التربوية في مجلس الأباء وكل منهم يسعى أن يكون له اليد العليا والصوت المسموع لدى الجهات الحكومية . ولذا صدرت تعديلات على هذا النظام في قانون ١٩٦٨م والذي أكد على أن مجلس الأباء يجب أن يكون له رؤيته الواضحة وأن توضع أمامه كل الخطط والتصورات التربوية داخل المدرسة . وعلى المجلس المحلي للتعليم ومجلس الأباء ومجلس المعلمين تقديم النصيحة والمشورة إلى السلطات التعليمية فيما يتعلق بالمدارس بشكل عام وبشكل خاص فيما يتعلق بصياغة القرارات واللوائح التي يمكن أن تؤثر في عمل المدرسة .

وعلى هذه المجالس الثلاث أن تعمل على تدعيم الروابط بينها جميعاً وبين البيئة المحيطة أو المجتمع الكبير(٢٣) .

وفي النهاية يمكن أن نستخلص من عرض الوضع القائم في المقاطعات الثلاث إلى أن هناك حاجة ماسة إلى إقامة روابط وثيقة بين الأباء والمدارس . وفي الحالات الثلاث كان الغرض من إقامة هذه الروابط هو وجود حالة من الإتفاق والتأييد لما يمكن أن تكون عليه العلاقة بين المنزل والمدرسة من أجل رعاية وتربية الطفل . كما توفر في المقاطعات الثلاث مبدأ الإنتخاب أو الإختيار لممثلي الأباء إلا أن في مقاطعة بافاريا كان الإنتخاب لممثلي الأباء على مستوى المدارس أو المراحل التعليمية ، الأمر يختلف في مقاطعتي هيسن وهامبورج حيث يتم الإنتخاب لممثلي الأباء على مستوى الفصل وعلى مستوى المدرسة وعلى مستوى الإدارة التعليمية وعلى مستوى الإقليم بأكمله . وبينما نجد أن ممثلي الأباء لهم سلطات محددة في بافاريا وعلى المستوى المدرسي فقط ، نجد أن الأمر أوسع من ذلك في هامبورج حيث للأباء صوت عال ومسموع على مستوى الدولة ، كما أن في مقاطعة هيسن ما يشبه الفيتو لممثلي الأباء في مجالسهم بشأن السياسة التعليمية .

## ويمكن أن نستخلص دور الأباء في التعليم بألمانيا الغربية فيما يلي :

١- هناك ثلاثة نماذج لنمط التعاون أو العلاقة بين الأباء والمعلمين تتمثل في الحق الصارم (الفيتو) في هيسن ، وفي النصيحة والإستشارة في هامبورج وفي التعاون والتنسيق في بافاريا .

٢- أن هذه الأنماط أو النماذج الثلاثة معتمدة ومختارة من قبل النظام السياسي .

٣- عندما تحولت القضايا التربوية والتعليمية عن مجراها التربوي وإتجهت إلى الجوانب السياسية أصبح دور الأباء غير ملائم ، حيث أصبحت السلطة لا تستمد من مجالس الأباء بل من القادة السياسيين والمنتخبين .

٤- النتيجة النهائية والعملية للخطط الثلاث لدور الأباء ومساهماتهم في القضايا التربوية والتعليمية أصبحت متواضعة ومتوازنة من أجل تحسين عمليات الإتصال والتواصل القائمة بين الإداريين والمعلمين والأباء داخل المدارس . ووفقاً لذلك اتجهت السلطات التعليمية إلى قبول نموذج بافاريا القائم على التعاون والتنسيق بين الأباء والمعلمين أكثر من إتجاهها إلى النموذجين الآخرين في هيسن أو هامبورج . وهكذا يبدو أن للاختلاف الثقافي في مقاطعات ألمانيا الغربية الأثر الكبير في تشكيل أنماط مساهمات المنزل في الحياة المدرسية أو علاقة أولياء الأمور بالمعلمين والإداريين في مدارس البيئة المحلية .

### ويمكن الخروج من التجربة الألمانية بثلاث نتائج هامة :

١- أن التجربة الألمانية قدمت لنا نماذج محددة لعلاقة الأباء بـالمعلمين والمدرسـة مما يمكـن أن يفيد التنظيمات الحديثة في هذا المجال لإختيار النموذج الملائم لبيئتها .

٢- أن التأكيد على مصطلح "تأثير الأباء في التعليم" قد يكون ذا تأثير سلبي على بقية عناصر العملية التربوية ، ومن الأفضل تحديد بعض الموضوعات والقضايا أو المجالات الـتي يمكـن للأباء الاشتراك في مناقشتها بشكل مباشر ، أو بشكل غير مباشر ، وبعض القضايـا الـتي تختص بالمعلمين فقط ، للحفاظ على عملية التآلف والتآزر بين الفريقين والتأكيد على أن رأي الممثلين للأباء يمثل بشكل حقيقي آراء بقية المجتمع .

٣- أن النماذج الثلاثة لمساهمات الأباء في ألمانيا ، يمكن وضعها موضع التجريـب والإختبـار في بلاد خارج الحدود فعلـى سـبيل المثـال نجـد أن النمـوذج الصـارم (الفيتـو) المطبـق في هيسن يوجد في بعض المناطق بالولايـات المتحـدة الأمريكيـة ، كمـا أن النظـام الفرنسـي والإنجليزي وخاصة في فترة السبعينات وما بعدها يميل إلى تطبيـق نمـوذج بافاريـا ، بينمـا نجد نموذج هامبورج مطبقاً في النظام الإيطالي وخاصة فيما بعد إصلاحات ١٩٧٤م .

## ٢- الخبرة البريطانية :

عرضت كل من ساندرا جويت وماري باجنسكي في دراستهما الخبرة البريطانية في مجـال مساهمات الأباء مع المدرسة في عدة نقاط محددة كما يلي :

أ) أشكال التعاون بين المنزل والمدرسة في انجلترا وويلز .

ب) كيفية اشتراك الأباء في عملية اتخاذ القرار وإدارة المدرسة .

جـ) أهمية مشاركة الأباء في العمل المدرسي .

### وذلك على النحو التالي :

أ) أشكال التعاون بين المنزل والمدرسة في انجلترا وويلز :

١- يتم التعاون الأباء والمعلمين بشكل مباشر في مجال المناهج الدراسـية لأبنـائهم مـن خـلال تعاملهم مع الواجبات المنزلية والأنشطة المدرسية المطلوبة من أبنـائهم سـواء في المـنزل أو المدرسة نفسها .

٢- يتم اشتراك الأباء بشكل مباشر في المراحل الانتقالية للأبناء من مرحلة لأخرى واشتراكهم في الأنشطة العامة بالمدرسة وكذلك أنشطة الصف الدراسي .

٣- مشاركة الأباء في اتخاذ القرارات التربوية وفي العمل الإداري بالمدرسة .

٤- عن طريق تقديم النشرات التعليمية والثقافية للأباء وحصول المدرسة على ردود الفعل منهم .

٥- الكثير جداً من الأنشطة والمجالات التي يمكن للمدرسة أن تشرك الأباء فيها ولكن تأتي نتيجة للمواقف والأحداث التي تمر بالمدرسة أو المجتمع أو الأسرة .

## كيف يشترك الأباء بشكل مباشر في المنهج التربوي والتعليمي لأبنائهم ؟

تتم مشاركة الأباء بشكل مباشر في القراءة مع أطفالهم وخاصة في المرحلة الأولى ، حيث تقوم المدارس والسلطات المحلية بتقديم خططاً تربوية وتعليمية تتعلق ببعض الكتب والقصص القصيرة التي يمكن للتلاميذ قراءتها بواسطة توجيه الأباء لهم في المنزل ، وقد إستجاب عدد كبير من الأباء على مستوى المناطق التعليمية لهذه الخطط التربوية ، وقد ساعد ذلك كثيراً في علاج بعض الصعوبات التي تواجه التلاميذ في القراءة . ويتم هذا بشكل مستمر ومكثف في المرحلة الإبتدائية وبعض الحالات القليلة في المرحلة الثانوية .

بالإضافة إلى هذا النشاط التربوي المكثف ، كانت هناك مجالات أخرى للأباء تتعلق بمشاركتهم الفعلية في مجالات الرياضيات ، والكمبيوتر ، والرقص ، والاقتصاد المنزلي ، وأنشطة مرحلة ما قبل المدرسة ، وذلك بعمل ورش خاصة داخل المدارس ودعوة الأباء للمشاركة مع المعلمين في هذه المجالات .

هذا إلى جانب التطريز ، والحرف اليدوية والتي كان الأباء والتلاميذ يكلفون بها في المنزل والمدرسة كما كان هناك برامج توعية للأباء لكيفية مشاركتهم مع المدرسة في المراحل الانتقالية للتلاميذ سواء من مرحلة الحضانة ورياض الأطفال للمدرسة أو ما قبلها أو الانتقال من مدرسة لأخرى ، وقد قامت الكثير من السلطات المحلية بهذه الحملات للتوعية أشاد الكثير من مديري المدارس والمعلمين بأن هذا مفيد في عمليات التعاون والتنسيق بين الأباء والمعلمين .

أما بالنسبة للمدارس الثانوية ، فكانت هناك دعوات للأباء لحضور الاجتماعات التمهيدية الخاصة بكيفية مساهماتهم مع المدرسة في المرحلة الانتقالية لأبنائهم من التعليم الإبتدائي للثانوي .

بل ودعوتهم لحضور الأنشطة التعليمية داخل الفصول للسنة الدراسية الأولى من المرحلة الثانوية وذلك بغرض تدعيم علاقات المدرسة بالمنزل وزيادة التنسيق فيما بينهما . كما أن هناك مساهمات للأباء في أنشطة الفصل ، حيث يتم دعوة الأباء أو المتطوعين من رجال المجتمع المحيط للحديث مع التلاميذ حول عملهم أو هواياتهم . أو قيام بعضهم بتقديم بعض الأعمال التطوعية للمدرسة كالدهان أو الإصلاحات أو البناء وذلك في وقت الفراغ . كما ان بعض الأباء يشارك في تنظيم المكتبة أو مساعدة التلاميذ فيها ، إلى جانب أن البعض منهم يساعد في العمل الإداري والمكتبي داخل المدرسة ، أو مساعدة القائمين على النواحي الصحية والعلاجية ، أو الجلوس في حجرات الدراسة مع التلاميذ الذين يحتاجون إلى رعاية خاصة في بعض موضوعات المنهج المدرسي ، كما أن هناك مجالات الدراسة من جانب الآباء في المدارس ، حيث قامت العديد من المدارس بتنظيم بعض البرامج التعليمية والمقررات الدراسية للأباء على غرار الجامعة المفتوحة في اللغات . كما أن هناك بعض البرامج التي تقدم للأباء ويشترك فيها الأبناء بغرض مساعدة الأبناء بشكل غير مباشر . وهذه البرامج المقدمة للأباء تهدف بالدرجة الأولى إلى مساعدة الأباء للاشتراك بفاعلية في تعليم أبنائهم وتخفيف العبء عن المدارس ، إلى جانب اعتبار المدرسة مركز إشعاع علمي للمجتمع المحيط(٢٤) .

## ب) كيف يشترك الأباء في عملية اتخاذ القرار وادارة المدرسة ؟

تبين من خلال الاستبيان المقدم للمراقبين العامين للتعليم ومديرى الإدارات التعليمية ورؤساء الأقسام ، أن هناك عدداً كبيراً من السلطات التعليمية المحلية والمدارس تطالب بزيادة العدد المحدد من قبل قانون التعليم لسنة ١٩٨٠م بشأن العدد الممثل للأباء في إدارة المدرسة . بل أشار عدد كبير من هذه المدارس أنهم بالفعل تجاوزوا العدد المحدد بواسطة القانون وذلك بضم الكثير من الأباء لايجابيتهم وفائدتهم في إدارة المدرسة مشاركة مع المديرين والمعلمين والإداريين الرسميين . كما تم تشكيل مجالس المدارس والمنازل وجماعة توجيه السياسة المدرسية ، وغيرها من اللجان الاستشارية التي تتصل بتقوية الروابط بين المنزل والمدرسة وتعمل على إشراك الأباء بصورة إيجابية وفعالة في كل ما يتعلق بمدارس أبنائهم .

### العلاقة التبادلية بين المنزل والمدرسة باعتبار الأباء المستفيدين من هذه الخدمات التعليمية :

قام العديد من المدارس الثانوية بتوطيد العلاقة بين المنزل والمدرسة عن طريق دعوة أباء التلاميذ الصف الأول والثالث من مرحلة الثانوية تحت إشراف جمعيات الأباء والمعلمين واجتماعهم مع المعلمين والمديرين للاشتراك في مناقشة القضايا التربوية والتعليمية في هذه

السنوات الدراسية . كما قامت بعض المدارس الثانوية الأخرى بوضع برنامج للزيارات المنزلية المسائية لبعض الأباء لكيفية قيامهم بمساعدة الأبناء في المنزل وتغلبهم على مشكلات الانتقال من المدارس الإبتدائية إلى الثانوية . كما قامت بعض المدارس الثانوية بدعوة أولياء الأمور لاستلام التقارير التطورية لأبنائهم ومشاركتهم في مناقشتها ، وكذلك إطلاعهم على جداول الواجبات المنزلية ومتابعتهم لأبنائهم .

## جـ) ما أهمية مشاركة الاباء في العمل المدرسي

من خلال الإستبيانات المقدمة للمشتركين والموجهين والمديرين والمعلمين برزت أهمية مشاركة الأباء في العمل المدرسي فيما يلي :

١- إدراك أهمية المدرسة للمجتمع المحيط بها .

٢- تحسين نسبة الحضور والمواظبة للتلاميذ إلى المدرسة وانتظامهم في الدراسة .

٣- تحسين وزيادة ادراك الاباء لأهمية المدرسة وأهمية التعليم .

٤- تقديم العون والمساعدة والنصيحة للأباء .

٥- تقديم المساعدة العملية لهيئة التدريس على مهمتهم الصعبة داخل المدرسة .

٦- جعل المدرسة أكثر حاسية واهتمام بحاجات المجتمع المحيط بها .

٧- جعل المدرسة مركز اشعاع ومصدر عطاء للمجتمع المحلي .

٨- السماح للأباء بالتعلم من خلال مشاهدة أعضاء هيئة التدريس بالمدرسة لكيفية مساعدة ابنائهم .

## د) ما هي الصعوبات التي يمكن أن تواجه مشاركات الأباء للعمل المدرسي

توصلت الباحثتان إلى بعض الصعوبات التي تعوق مشاركة الأباء للعمل المدرسي ومنها :

١- قلة الوقت الكافي من جان بالمعلمين في المدارس .

٢- تخوف بعض الأباء من العمل المدرسي .

٣- اغفال أهمية مشاركة الأباء من جانب بعض المعلمين .

٤- تخوف بعض المعلمين من العمل مع الأباء أو مشاركتهم لهم في العملية التعليمية .

٥- قلة الوقت الكافي لبعض الأباء للقيام بهذه المشاركة .

٦- بعض القصور في الامكانيات المدرسية .

٧- قلة الأماكن اللازمة لممارسة هذا النشاط .

٨- الأباء الذين لا يرغبون في المشاركة(٢٥) .

وهكذا يبدوا واضحاً ، أن الخبرة الإنجليزية متميزة في مجال المساهمات المنزلية مع المدرسة ، وقيام الأباء وأولياء أمور التلاميذ لنشاطات اجتماعية وتربوية تعليمية حقيقية تسهم مساهمة إيجابية في تحقيق التفاعل بين المدرسة والبيئة الخارجية ، حتى وصل الحال بالاباء ان يشتركوا بالفعل في صنع واتخاذ القرارات المتصلة بالمنهج المدرسي بل وبالتنظيمات المدرسية وادارتها . وهذا ما يؤكد على أهمية إتجاه المجتمع المحيط بالمدرسة إلى داخل المدينة وفي المقابل خروج المدرسة بكل مقوماتها وامكانياتها للاندماج في المجتمع المحيط بها .

## ٣- الخبرة الامريكية اليابانية

قام فريق من الباحثين يتكون من سوزان هولواي Susan Holloway وبروس فولي Bruce Fuller وروبرت هس Robert Hess وهيروشي ازوما Hiroshi Azuma وكيكو كشواجي Keiko Kashiwagi ثم كاثلين جورمان Kathleen Gorman ، بدراسة تهدف إلى التعرف على تأثير الأسرة على عمليات التحصيل الدراسي سواء في اليابان أو الولايات المتحدة الأمريكية .

وكانت الفكرة الرئيسية التي انطلق منها الفريق البحثي ، هي الكشف عن أسباب ارتفاع التحصيل الدراسي لتلاميذ المرحلة الإبتدائية اليابانية مقارنة بتلاميذ نفس المرحلة بالولايات المتحدة الامريكية . وهل ذلك يعود إلى المدرسة اليابانية بخصائصها وتقاليدها ونظامها القانوني أم يعود إلى دور الأباء ومعاونتهم غير المحدودة لابنائهم منذ مرحلة ما قبل المدرسة ؟

وقد أوضحت الدراسة من خلال المحور التاريخي لها اتجاهات اليابانيين نحو قانونية المدرسة كمؤسسة اجتماعية وعلاقة ذلك بالطبقات الإجتماعية في المجتمع الياباني . وكشفت الدراسة عن أن أول مدرسة وجدت بالشكل الصحيح في اليابان كانت خلال حقبة الستينات من القرن السابع عشر بغرض تعليم أبناء الطبقات العليا تلك الاتجاهات والمعلومات اللازمة

للعمل الحكومي . وخلال عصر الامبراطور اليابـاني ميجـي Miji (١٨٦٨-١٩١٢م) حاولت الحكومة توسيع الخدمات التعليمية لتشـمل طبقـات اجتماعيـة أخـرى ، إلا أن عـدداً قليـلاً مـن أبنـاء تلـك الطبقـات دخـل المـدارس إذ قـورن ذلـك بمـا تم في الولايـات المتحـدة الأمريكية . وخلال عام ١٨٩٥م كان هناك حوالي ٥,١٪ من البنين و ١,٣٪ من البنات من الفئة العمرية ١٥ سنة مقبولين في المـدارس المتوسـطة اليابانيـة ، مقـابل ٣٥٪ للبنين و ٣٣٪ للبنات من الفئة العمرية ١٥-١٩ سنة كانوا مقبولين في المدارس الثانوية الأمريكية خلال عام ١٨٩٥م . وفي نهاية عام ١٩٤٠ وصل عدد التلاميذ اليابانيين المقبولين في المدرسة الإبتدائيـة حوالي ٦٠,٥٪ مقابل ٩١,١٪ في المدارس الأمريكية(٢٦) .

ولكن بعد الحرب العالمية الثانية عملت الحكومة الامريكيـة علـى تشـجيع الحكومـة اليابانية لبناء مدارس ثانوية تضم طلاب من مختلف الطبقات الإجتماعيـة في المجتمـع اليابـاني ، وهو ما كان يتناقض والتقاليد اليابانية التي تعتبر ان المرحلة الثانوية خاصة بأبناء الطبقات العليا لاعدادهم لتولي الوظائف الهامة في المجتمع مما جعل كـل تلاميـذ المجتمـع اليابـاني يقبلـون في المدارس الثانوية ويدخل منهم حوالي ٥٨٪ إلى الكليات المتوسطة أو الجامعة مقابل ٤٢٪ فقط من طلاب المدارس الثانوية الامريكية يقبلون في الكليات أو الجامعات .

ونقطـة الانطـلاق الرئيسـية في المجتمـع اليابـاني هـو التمركـز الإجتمـاعي وليـس الفردي . فخلال فترة توكو جاوا ١٦٠٣-١٨٦٨م كـانت العائلـة أو الجماعـة الـتي ينتمـي إليها الفرد بمثابة المرجع الرئيسي للفرد ، حيث تقاس مكانة الفرد بما تمتلكـه أسـرته أو عائلتـه من ميراث إجتماعي أو ثقافي أو اقتصادي أو سياسي ، وليس بما يملكه الفرد من إمكانيـات أو سمات شخصية . وهذا ما كانت تؤكد عليه مبادئ العقيدة أو الايديولوجية الكنفوشـية حيـث الهيراركيـة أو التسلسـل الهرمـي للمجتمـع والعائلـة وتنظيمهـا ، إلى جـانب انكـار الـذات والتمسك بالجماعة والانتماء إليها ، وكذلك احترام الكبار سواء في الأسرة أو المجتمع . تلك المبادئ والاعراف كانت اساس التمسك الأسري والمجتمعي في اليابان وانعكس ذلـك بشـكل واضح على العملية التربوية والتعليمية ، فتجعل عملية التعـاون الوثيـق بـين الأسـرة والمدرسـة واضحاً كل الوضوح ، مما دفع بمستوى التعليم في المجتمـع اليابـاني إلى القمـة مقارنـة بـالدول الأوروبية أو الأمريكية المتقدمة .

في مقابل ذلك نجد الآباء في الولايات المتحدة الأمريكية حريصين كل الحـرص علـى تعليم ابنائهم منذ نعومة الأظافر على الاستقلالية والاعتماد علـى الـذات والاختيـار الحـر مـن جانب الصغار لمتطلبات حياتهم الأساسية وغـير الأسـاسية ، كمـا أن معـالجتهم للسـلوكيات الخاصة بأبنائهم تعالج بشكل مغاير تماماً لما يتم في المجتمع الياباني ، حيـث أن للأبـاء في المجتمـع

الأمريكي سلطات محددة على أبنائهم وفقاً للقانون ، بعكس ما يتم في المجتمع الياباني الذي يركز على الأسرة وتقاليدها وتقديس الأب وكبير العائلة كما يقدس الامبراطور هذا الاختلاف الواضح بين الطريقتين التربويتين ، أو تأثير الأسرة في المجتمعين على الأطفال كان له الأثر الكبير في العملية التربوية ، وكان لصالح الوضع الإجتماعي الياباني والتماسك الأسري مقابل الحرية والاستقلالية للأفراد ، واعتبار الفرد هو وحدة المجتمع وليس الأسرة في المجتمع الأمريكي .

وتلك الدراسة عبارة عن مشروع مشترك بين اليابانيين والامريكيين للكشف عن عوامل التحصيل الدراسي للأطفال فيما قبل المدرسة وخلال المرحلة الإبتدائية ولقد بدأ العمل في هذه الدراسة المشتركة عام ١٩٨٣م حيث كان الأطفال في عمر الثلاث سنوات وثمانية أشهر ، واستمرت الدراسة لمدة عامين وقامت على المقابلات والملاحظات الدقيقة ثم بعض اختبارات الذكاء . ثم بعد ذلك بدأت المرحلة الثانية من الدراسة عندما كان الأطفال في الفصل الخامس من المرحلة الإبتدائية باليابان والفصل السادس من المرحلة الإبتدائية بالولايات المتحدة الأمريكية . وفي هذه المرحلة تم إجراء المقابلات مع الأمهات بشأن التحصيل الدراسي لابنائهن وتم تقديم الاختبارات التحصيلية اللازمة للأطفال اليابانيين والأمريكيين .

ولقد تنوعت العينة فشملت ٦٧ أسرة من الأصل الأمريكي الأبيض اللون ، ممن لهم أطفال في مرحلة ما قبل المدرسة أو مراكز رعاية الأطفال اليومية ، وكان المستوى التعليمي للوالدين يتراوح ما بين عدم الالتحاق بالكليات ، والثلث دخلوا كليات ذات العامين ، والثلث الأخير حصلوا على درجة جامعية . كما أن ثلث هذه العينة كانوا ازواج مطلقين أو منفصلين ، وكان المستوى الاقتصادي والاجتماعي للوالدين (الأم والأب) من شريحة واحدة أو متساوية وبعد تطبيق اختبار المستوى الاقتصادي والاجتماعي (SES) على أفراد العينة كانوا كالتالي طبقاً لوظائفهم ٢٠ أسرة من خلفية اقتصادية فقيرة ، ٢٨ أسرة من خلفية اقتصادية متوسطة ، بينما ١٩ أسرة من خلفية اقتصادية مرتفعة ، وكانت العينة تتكون من ٣٣ بنتاً ، ٣٤ ولدا .

ومع الاستمرار في الدراسة في الجانب الأمريكي فإن ٤٧ حالة فقط من المجموع الكلي ٦٧ استمرت في الدراسة ورغبت في المساهمة في الدراسة وكان منهم ٢٣ ولداً ، ٢٤ بنتاً .

أما بالنسبة لليابان فإن العينة الكلية كانت ٥٨ أسرة ساهمت في هذه الدراسة في المرحلة الأولى وبمقياس المتسوى الإقتصادي والإجتماعي (SES) كان هناك ٢٠ أسرة من

مستوى اقتصادي منخفض ، ١٩ أسرة من مستوى اقتصادي متوسط ، ١٩ من مستوى اقتصادي مرتفع .

ومع الاستمرار في الدراسة بالنسبة للعينة اليابانية ، لم يستمر سوى ٤٤ حالة من المجموع الكلي ، ٥٨ حالة ولم يتم اكتشاف أي اختلافات بين العينة الكلية والعينة المختصرة من حيث النتائج(٢٧) .

وقد تم تطبيق اختبارات التحصيل الدراسي على تلاميذ العينة اليابانية عندما وصلوا إلى المستوى الخامس الإبتدائي ، بينما طبق الاختبار على العينة الامريكية عندما وصلوا المستوى السادس الإبتدائي .

وقد أظهرت النتائج لهذه الدراسة أن ارتفاع مستوى الأداء والتحصيل الدراسي المرتفع للتلاميذ اليابانيين يعود في المقام الأول إلى المستوى الإجتماعي للأسرة وليس للمكانة العلمية للمدرسة ، حيث حرصت جميع الطبقات الإجتماعية في اليابان على التعليم حتى يصل كل أفرادها إلى أعلى الوظائف المرموقة في المجتمع . وعلى الرغم من أن الفروق ضعيفة بين الطبقات الإجتماعية اليابانية من حيث الدخل مقارنة بالجانب الأمريكي ، إلا أن اليابانيين من ذوي المستوى الإقتصادي المنخفض يشعرون أنهم لم يستفيدوا الاستفادة الحقيقية من التعليم المدرسي ، ومن ثم كان الإقبال على المدارس الخاصة من جانب والمعلم الخصوصي من جانب آخر لتعويض جوانب القصور في التعليم المدرسي لإمكانية التنافس على مستوى تعليمي مرتفع وبالتالي وظيفة حكومية أو في القطاع الخاص ذات دخل مرتفع .

كما أظهرت الدراسة أن أمهات الأطفال مرتفعي التحصيل الدراسي في المجتمع الياباني يلعبون دوراً كبيراً في تنظيم أوقات أبنائهم والعمل معهم جنباً إلى جنب ، حيث يستخدمون التغذية الراجعة معهم مع التركيز على أهمية مكانة الوالدين ورغبتهم في تفوق الابن إلى جانب الترابط الاجتماعي والعاطفي بين أفراد الأسرة بينما الأمر يختلف بالنسبة للولايات المتحدة الأمريكية ، حيث نجد أمهات الأطفال المتقدمين في الدراسة يعمدون إلى توجيه أبنائهم بطريقة مستقلة ، ويحاولون تشجيعهم على التفرد والتعبير بأنفسهم عن مطالبهم وبطريقتهم الخاصة ، ويساعدونهم على التخلص من سلطة الكبار بشكل أسرع وفي وقت مبكر(٢٨) .

ومن خلال عرض الخبرة الأمريكية / اليابانية ، يتضح لنا تأثير الاختلافات الثقافية في هذين المجتمعين على الأساليب التربوية المتبعة وعلى الوسائل التي تتخذها ، كل من الاسرة والمدرسة لتوثيق عرى الاتصال بينهما ، فعلى الرغم من أن المجتمعين يشتركان في خاصية التطور والتقدم الصناعي والتكنولوجي ، إلا أنهما يختلفان في الوسائل التي توصل إلى هذه

الغايات ، وهذا يعود في المقام الأول لتلك الأيديولوجيا السياسية والتربوية التي تسود كلاً منهما . فالمجتمع الياباني مازال متأثراً إلى حد كبير بالأيديولوجية الكنفوشية والتي تركز على العمل الجماعي وتقدس الهيراركية أو التسلسل القيادي بدءاً من الإمبراطور على رأس الدولة ورئيس الوزراء على رأس الوزارة والمدير على رأس مدرسته والأب على رأس أسرته والأخ الأكبر على رأس أخوته الأصغر وهكذا في كل وحدات العمل ، مع عدم إغفال حق جميع الأفراد في المشاركة في اتخاذ القرار ومناقشة جميع الأمور صغيرها وكبيرها .

بينما المجتمع الأمريكي يسوده الفكر البرجماتي النفعي ، ومبادئ الفكر الرأسمالي والتفرد والاستقلالية في شتى الأمور ، حتى أن ذلك الأمر انسحب كلية على الوسط الإجتماعي والتربوي داخل الأسرة والمدرسة ، فالأسرة تربي الأطفال على روح الاستقلال المبكر وتساعدهم بشتى الصور على نقل أفضل الوسائل التعليمية التي تعينهم على كيفية تحقيق ذلك .

وتسير المدرسة في نفس الاتجاه لتعمق هذا الجانب وتقوم مناهجها وأنشطتها التربوية والتعليمية على مبدأ المنافسة بين الأفراد وتشجيع كل فرد أن يحقق كل ما يستطيع وفقاً لإمكاناته المتاحة معتمداً على إمكاناته الذاتية وما يوفره المجتمع له من إمكانات .

كلا الإتجاهين له حسناته في ضوء فلسفة كل مجتمع . ولكن هذه الحسنات سوف تتضاعف إذا تم تخلص التربية الجماعية من تزمتها وسيطرتها على حرية الأفراد في أحيان كثيرة ، وتخلص الاتجاه الفردي من الاستغراق في الفردية والإمعان في ترك الأمور للآراء الشخصية والنواحي الذاتية وإهمال الرأي الجماعي في أمور هامة .

وعلى الرغم من وضوح جوانب التعاون بين المدرسة والمؤسسات الإجتماعية والتربوية في بيئتها وخاصة الأسرة او الأباء في هذه الخبرات الثلاث ، إلا أن المنهجية العلمية في عرض الأفكار تقضي بيان أوجه التشابه والإختلاف في هذه الخبرات .

**أهم جوانب التشابه والإختلاف في مجال التعاون بين المدرسة وبيئتها في كل من : ألمانيا وانجلترا والولايات المتحدة الأمريكية واليابان :**

١- الاتفاق الواضح والمدعوم من جانب المؤسسات الدستورية في الدول المذكورة على أهمية مشاركة الأباء واولياء أمور التلاميذ في إقرار السياسة التربوية للمدرسة ، والتعاون الوثيق بين المنزل والمدرسة في تحقيق هذه السياسات التربوية لأهدافها .

٢- حرص هذه الدول على إعطاء الحق للأباء في تكوين تنظيمات وروابط إجتماعية خاصة بهم مثل بقية الفئات والطوائف الأخرى في المجتمع . ويبدو هذا الأمر واضحاً في المادة العلمية المتوفرة عن المانيا وانجلترا أكثر عنه في المجتمعين الأمريكي والياباني .

٣- تتفاوت سلطة الأباء على الممارسات التربوية بالمدارس في المجتمعين الألماني والإنجليزي ما بين الوقوف جنباً إلى جنب مع المدرسة ومحاولة المساهمة الفعالة معها من أجل تحقيق رسالتها وأهدافها ، أو التواجد مع المدرسة فى كل الأحداث والمواقف يوماً بيوم للمشاركة في كل قراراتها المتعلقة بأبنائهم أو السيطرة الكاملة في بعض المقاطعات أو المناطق التعليمية من جانب الأباء على كل مجريات الأمور في المدرسة من اتخاذ للقرارات ووضع السياسات التعليمية وإدارة المدرسة .

٤- على الرغم من الترحيب الواضح من جانب المدرسة والمعلمين بشكل خاص بمشاركة أولياء الأمور والآراء في العملية التربوية بشكل عام ، إلا أن البعض منهم يرفض التدخل المباشر من الأباء وأولياء الأمور في العملية التعليمية بشكل مباشر وخاصة داخل حجرات الدراسة لا سيما من جانب هؤلاء الأباء غير المتخصصين في المجال التربوي .

٥- حرص السلطات التعليمية في التجارب المعروضة على تقديم برامج ثقافية وتربوية وتعليمية تصل أحياناً إلى دراسات طويلة ومنتظمة على غرار الجامعة المفتوحة داخل المدارس من أجل الوصول بالآباء وأولياء الأمور إلى المستوى الثقافي والتربوية والتعليمي المناسب لمشاركتهم في رسم السياسات التربوية والتعليمية وفي قدرتهم على تفهم العمل المدرسي وكيفية إدارة المدرسة وإدارة الفصل والقدرة على اتخاذ القرارات المناسبة دون إحداث تعارض بين سلطة الأباء وسلطة المعلمين أو القائمين على أمر المدرسة .

٦- الإيمان العميق من جانب هذه الدول على استغلال الإمكانات المدرسية العديدة والمفيدة من جانب سكان المناطق المحيطة من أجل الاستفادة منها ثقافياً وإجتماعياً ورياضياً وصحياً ، مثل استغلال المكتبة وخاصة في أوقات العطلات المدرسية لاستفادة أهل الحي منها بشكل مناسب وقيام بعض الأباء المتطوعين بالإشراف على ذلك بحيث لا تضيع إمكانات المكتبة من خلال الجهود غير المنظمة . واستغلال القاعات المدرسية وأجهزة العرض فيها لإقامة الندوات الثقافية وعقد اللقاءات وخاصة في المناسبات الدينية والإجتماعية والسياسية والوطنية ودعوة الخبراء والعلماء والمسئولين من البيئة المحلية أو المجتمع الكبير للتحدث أمام جماهير البيئة المحلية متخذين من المبنى المدرسي بإمكانياته المختلفة مركزاً لخدمة البيئة المحلية . كل ذلك يجب أن يكون متاحاً للاستفادة منه من

جانب البيئة المحيطة بالمدرسة . وهو ما يحقق المبدأ التربوي المشهور بأن المدرسة مركز إشعاع ثقافي وحضاري في بيئتها المحيطة .

٧- يؤمن قادة الفكر التربوي في هذه البلاد بأن المدرسة ليست المكان الوحيد لعمليات التعليم والتعلم ، ومن ثم يوجهون دعوتهم إلى قادة التعليم والمدارس إلى الاستفادة من مصادر التعلم والتعليم الأخرى في البيئة المحيطة وأولها الإمكانات الأسرية وإمكانات النوادي الإجتماعية والثقافية والرياضية ، وإمكانات المؤسسات التجارية والصناعية والزراعية ، ومن خلال إتباع أسلوب الرحلات للأماكن الهامة حضارياً وتاريخياً وجغرافياً واقتصادياً ، ومن خلال إقامة المعسكرات التعليمية وخدمة البيئة ، ومن خلال تبادل الزيارات بين الوفود الطلابية من مجتمعات مختلفة وفي كل هذه الأمور يجب أن يكون هناك تنسيق وتعاون بين الآباء والمعلمين والأجهزة التشريعية والتنفيذية المختلفة في البيئة المحيطة لوضع هذه الخطط والسياسات التربوية والتعليمية موضع التطبيق الفعلي .

٨- إيمان قادة الفكر التربوي في هذه الدول أن مشاركة الأباء وأولياء الأمور والمهتمين بالتعليم من أهل البيئة المحيطة بالعمل المدرسي ومشكلاته وقضاياه المختلفة ، سوف يدعم المدرسة ويساعدها في تحقيق رسالتها وأهدافها من جانب ، ويعود بالنفع على المجتمعات المحلية بتخريج كوادر وأفراد معدين بشكل جيد من جانب آخر .

وبعد هذا العرض لجوانب التشابه والاختلاف ، والتي يغلب عليها الإتفاق أكثر من الإختلاف بين هذه الدول ، وفقاً للقوى الثقافية ذات التأثير المتشابه عليها من حيث أنها دول متطورة اقتصادياً وتعليمياً وخاضت تجارب كثيرة في المجال التربوي والتعليمي وأصبحت أوضاعها مستقرة إلى حد كبير ، مما جعلها متقاربة بل ومتشابهة في الكثير من الجوانب التربوية والتعليمية وممارساتها داخل المدرسة ، فإنه يجدر بنا الوصول للمحور الرابع والأخير من هذا الفصل .

## رابعاً : التصور المقترح للتفاعل الجيد بين المدرسة وقضايا المجتمع في بيئتها المحيطة :

يقول واطسون : أعطني عشرة أطفال أعدهم إليك كما تشاء ، الأول قديس والثاني زنديق والثالث عالم .. الخ ، وهذا يجسد الأثر المباشر والحاسم للتربية (التربية بكل مؤسساتها الرسمية وغير الرسمية) وإذا أضفنا إلى هذا الرأي البعض من الآراء والنظريات المستحدثة في التربية ، والتي تشير بدورها إلى الدور الحاسم الذي تلعبه هذه المؤسسات

المختلفة وعلى رأسها كل من المنزل والمدرسة في إعداد الأطفال وتهيئتهم للمستقبل البعيد . فإن ذلك يشعرنا بثقل المسئولية الملقاه على كاهل المدرسة كمؤسسة إجتماعية أنشأها المجتمع لتقابل حاجة من حاجاته الأساسية وهي تطبيع أفراده تطبيعاً اجتماعياً يجعل منهم أعضاء صالحين في المجتمع . مع التسليم من جانب الدراسة الحالية بأن المدرسة ليست المؤسسة الوحيدة التي تقوم بهذه الوظيفة الإجتماعية والتربوية إلا أن أولوية الغرض التربوي للمدرسة ، هو الذي يميزها عن غيرها من المؤسسات التي تشاركها هذا العمل .

ومن ثم فإن التصور المقترح للمدرسة الحديثة بأدوارها المتجددة والشاملة في تفاعلها مع قضايا المجتمع وبيئتها المحيطة ، يمكن أن يتضمن المحاور التالية :

أ) أهمية التكامل بين المدرسة والمؤسسات الإجتماعية والتربوية في البيئة المحيطة .

ب) أهمية توسيع مجال النشاطات المدرسية التي تزيد من إرتباط المدرسة ببيئتها المحيطة .

ج) أهمية تكوين التنظيمات الإجتماعية والتربوية المختلفة داخل المدرسة وخاصة مجالس الآباء والمعلمين .

د) أهمية تعديل الأنماط الإدارية السائدة في المدارس لتواكب التطورات العصرية في مجال التربية .

هـ) أهمية تعديل نظم الدراسة وأساليب التقويم المتبعة في المدارس بما يحقق الفاعلية التربوية بين المدرسة والمجتمع المحيط .

### أ) أهمية التكامل بين المدرسة والمؤسسات الإجتماعية والتربوية في البيئة المحيطة :

لعل أهم هذه المؤسسات في مجال التكامل الإجتماعي والتربوي مع المدرسة هو البيت . نظراً للتغير السريع والذي يعتبر أهم ظاهرة عرفها المجتمع الإنساني منذ القدم . والذي يعود إلى مجموعة من العوامل منها النظرة العقلية المتغيرة ، والتصنيع ونتائجه والإتجاه الديمقراطي وتطبيقاته . وهو ما يفرض على المجتمع أن يجعل من هذا التغيير بشتى صوره فلسفة تربوية ، يستند إليها في نظرته إلى التكامل بين البيت والمدرسة بإعتبارهما أهم وسيطين من وسائط التربية . ولهذا كانت التربية الدائمة أو المستمرة ضرورة من ضرورات العصر وهي إحدى الوسائل الفعالة لتحقيق التكامل بين الوظيفة المتغيرة للمدرسة والمؤسسات التربوية الأخرى . وبين موقف الأفراد ممن تشغلهم أمور التربية ، والمنزل بطبيعة الحال في مقدمة هذه الهيئات المهتمة بالعملية التربوية ، ومن هنا ينبغي تحقيق التكامل بينه وبين المدرسة

من أجل خلق إطار فكري متوازن يعين على مواجهة كل منهما لحقيقة التغير ومقتضياته ومطالبه .

كما أن التكامل بين هاتين المؤسستين التربويتين يقلل من الفاقد في العملية التربوية ، والذي ينشأ عادة من عدم متابعة الأباء لأبنائهم من حيث مواظبتهم وإنتظامهم وتأدية واجباتهم المدرسية ، وانقطاع بعض الأبناء عن المدرسة لأسباب اقتصادية وإجتماعية ، أو بسبب التقاليد والنظرة الإجتماعية لتعليم الفتاة . كما قد ينشأ الفاقد نتيجة لتوزيع جهد التلميذ بين نزعات البيت ونزعات المدرسة وتكون النتيجة فاقداً بالنسبة للفرد والأسرة والمجتمع على حد سواء . فإذا تم التكامل ، فإن أسباب الفاقد تصبح موضع بصر وبحث كل من البيت والمدرسة ، ويمكن تداركه قبل إستفحال الأمر وتعقد المشكلة .

وهناك التكامل الإجتماعي الضروري للمدرسة الحديثة العصرية التي ترغب في تحطيم قيود أسوارها وأبوابها المغلقة لتتصل بالمجتمع المحيط عن طريق إقامة الروابط الوثيقة بينها وبين تنظيمات ومؤسسات المجتمع في شتى مجالاتها كالنوادي الاجتماعية والثقافية والرياضية ، ووسائل الإعلام بشتى صورها والتي أصبحت تمثل أداة عصرية متطورة إذا أحسن استغلالها في مجال التربية والتعليم كما يحدث على مستوى الدول المتقدمة والنامية على حد سواء ، فهناك الساعات الطويلة من البرامج التعليمية والتثقيفية التي تبثها هذه الوسائل للجمهور من الصغار والكبار على حد سواء ، بل وهناك البرامج التربوية والتعليمية الثابتة ذات الرسالة والأهداف الواضحة التي تعمل جنباً إلى جنب مع المؤسسة التربوية الأولى وهي المدرسة ، فتتحمل معها الأعباء التربوية والتعليمية وتساهم في توصيل الخدمات التربوية والتعليمية لفئات لا تستطيع المؤسسات التعليمية الرسمية الوصول إليها .

أما بالنسبة لدور العبادة وقيامها بجانب هام جداً في إستقرار الأمن النفسي والروحي للشباب في المجتمع فإنها يمكن أن تؤدي رسالتها بشكل متكامل مع المدرسة إذا تم وضع برامج دينية هادفة ومخططة يتحملها المتخصصون ورجال الدعوة والفكر سواء باستقدامهم إلى المدارس للدروس العادية أو في المناسبات الدينية المختلفة . نظراً لأن كثيراً من الدراسات كشفت عن النقص الملحوظ في الجانب الروحي والقيم الدينية المرغوبة من المجتمع في الوسط الطلابي وخاصة في مراحل التعليم الإعدادي والثانوي بل والجامعي ، وقصور إمكانات هذه المؤسسات التربوية عن تأدية رسالتها بسبب ضيق مساحات الجدول المدرسي من جانب وقلة المتخصصين في المجال الديني من جانب آخر .

وللتكامل بين المؤسسات الإنتاجية المختلفة في المجتمع سواء كانت صناعية أم تجارية أم زراعية أم خدمية وبين المدرسة كمؤسسة تعد الكوادر المدربة للعمل في هذه المؤسسات أو

تحتمه الظروف والأوضاع الإجتماعية المتغيرة ، مما يضع إمكانيات هذه المؤسسات تحت بصر وتصرف المدرسة ، ويجعل الإمكانيات والخدمات المدرسية تحت بصر وتصرف هذه المؤسسات المختلفة ، ولعل في ذلك التكامل والتعاون توفيراً لجوانب النقص المادية والأجهزة الكثيرة التي تحتاج إليها العملية التعليمية ويمكن لهذه المؤسسات أن تمد بها المدارس على سبيل التبرعات أو بأسعار في متناول الإمكانات المدرسية .

كما أن التكامل بين المؤسسات التربوية بعضها وبعض لأمر تقتضيه ضرورة التغيرات المجتمعية والعصرية ، والتغيرات في مجال العلوم وتطورها وتداخلها ، كل ذلك يجعل من المؤسسات التربوية سلسلة من الحلقات المتكاملة فيما بينها بحيث تتلاشى القيود والأسوار فيما بينها ، وهو ما نشاهده في بعض صيغ التعليم الشامل والبولتكنيكي ، حيث وجود المراحل التعليمية كلها في مبنى واحد تتفاعل كل أجزائه وحلقاته وتتبلور في مخرجاته من الفنيين والمتخصصين في المجالات المجتمعية المختلفة ، وهو ما يؤدي إلى توفير الكثير من المباني والأجهزة والأدوات التي تعمل كل مدرسة وكل مرحلة تعليمية على الإحتفاظ بها ، ولنجد هناك مخزوناً من هذه الأشياء غير مستخدم ويعتبر فاقداً كبيراً من ميزانيات التعليم . ولذا فإن التكامل بين هذه المؤسسات التربوية والإجتماعية يتغلب على جوانب النقص المختلفة ويحقق للمدرسة الحديثة كل مقوماتها الضرورية للتفاعل مع المجتمع .

**ب) أهمية توسيع مجال النشاطات المدرسية التي تزيد من ارتباط المدرسة ببيئتها المحيطة :**

إستفادة من التجارب العالمية ، وزيادة وتعميقاً للصلات القائمة بين المدرسية وبيئتها المحيطة يمكن للمدرسة أن تسهم في تقديم المزيد من النشاطات التربوية والإجتماعية بشتى صورها للمستفيدين منها في الداخل من تلاميذ ومعلمين وإداريين وهو بالضرورة فئات وأفراد من أبناء المجتمع المحيط ، والمستفيدين منها في الخارج من الأفراد والهيئات في كل القطاعات . فعلى سبيل المثال تقدم المدارس في الدول المتقدمة وعلى غرار الجامعات المفتوحة برامج ثقافية وتربوية وتعليمية تصل إلى حد الحصول منها على درجات علمية لغير الطلاب المنتظمين ، من أبناء المجتمع المحيط وخاصة الكبار من الرجال والنساء . مما يسهم في أحياء الدور الحقيقي للمدارس لتكون مراكز إشعاع حضارية وثقافية في بيئتها المحيطة ، ولتتفاعل مع قضايا مجتمعها والتي ينشغل بها هؤلاء الكبار ويحتاجون إلى جهد وفكر المثقفين العاملين بالمدراس ليشاركوهم أفكارهم وخبراتهم ويصلوا من خلال الحوار العلمي الهادف إلى رؤية صحيحة للأحداث والقضايا المجتمعية .

إلا أن هناك أنشطة إجتماعية وتربوية تظهر بوضوح من خلال التجارب العالمية تقوم بها المدارس من أجل زيادة الترابط بينها وبين البيئة المحيطة ، منها :

١- زيارة المسارح والمتاحف والآثار التاريخية والمنشآت الصناعية .

٢- زيارات تستغرق وقتاً أطول وأياماً حول المدن الرئيسية والأنشطة الفنية بها .

٣- مشروعات تستغرق أسبوعاً أو أكثر لإجراء دراسات وبحوث ميدانية في المجال الجغرافي والنباتي والحيواني .

٤- زيارات للدول الأوروبية سواء مع المدرسة أو رحلات فردية منظمة مع مدارس أو عائلات في تلك البلاد .

٥- زيارات خلوية بالسير على الأقدام أو باستخدام الدراجات بالاشتراك مع جمعيات وبيوت الشباب العالمية .

٦- مسابقات لتسلق الصخور والجبال ، وركوب البحر ، وبعض الأنشطة الأخرى خارج المدرسة .

كل هذه الأنشطة وغيرها تمارس بحرية كاملة من جانب المعلمين والتلاميذ وبنظام دون وضع ضغوط على التلاميذ من حيث التقويم أو الامتحانات ، فهي ليست خاضعة لمثل هذه الأمور التقويمية المتعلقة بالنجاح والرسوب في السنوات الدراسية ، إنما هي مسئوليات بعض المدارس أو الأفراد من المعلمين والطلاب حسب رغباتهم وميولهم واستعداداتهم .

كما أن هناك عدة أنشطة مفيدة يمكن للمدارس في بيئتنا العربية أن تهتم بها لما فيها من أهمية تربوية وتعليمية ومنها توثيق للصلات بين المدرسة وبيئتها الخارجية ولا سيما المنزل والآباء وهي :

## نظام اليوم المفتوح :

وهو تعبير عن الثقة المتبادلة بين الآباء والمدرسين أو بين البيت والمدرسة ، وبين المدرسة والمجتمع الكبير . وهو في نفس الوقت أسلوب لتقويم العمل المدرسي وتحسينه وتطويره وزيادة قدرته على الإستجابة للمطالب التربوية ، كما أنه دعوة مفتوحة للآباء والأمهات لكي يروا على الطبيعة كيف يقضي أبناؤهم أهم فترات حياتهم ويشاركوهم أماكن تجمعاتهم وأنشطتهم التعليمية المختلفة .

ويمكن تنظيم هذا اليوم مرة أو أكثر خلال العام الدراسي بحيث تتاح عمليات التداخل والتعاون والمشاركة بين كل من البيت والمدرسة ، مما يتيح فرصة اللقاء ومناقشة مشكلات الأبناء أو تبادل الرأي حول أساليب العمل المدرسي ووسائل تحسينه ، أو بعض المشكلات المهمة التي تواجهها المدرسة وتقديم الحلول المناسبة لها .

ولكي يحقق نظام اليوم المفتوح أهدافه ينبغي أن تعمل المدرسة على إستكمال النواحي التنظيمية المختلفة مثل لجان الإستقبال والإعلام وأماكن التجمع واللوحات الإرشادية وبرامج اليوم .. إلى غير ذلك من الأمور الضرورية لنجاح مثل هذا التجمع التربوي .

## الإجتماع الشهري لآباء الفصول :

وتنظم هذه الإجتماعات عامة في نفس حجرات الدراسة بحضور التلاميذ مع آبائهم ومدرسيهم ، حتى تتاح الفرصة لكل من الآباء والمعلمين لمتابعة الأبناء وتقويم عملهم . كما يتعرف الأباء على مطالب المعلمين وأساليب التدريس المتبعة ومدى إستيعاب التلاميذ لها ، ويتعرف المعلمون على البيئة المنزلية والظروف المحيطة بالتلميذ ، لتتكامل رؤية كل من المعلم وولي الأمر عمن يقع عليه فعل العملية التربوية سواء من المنزل أم المدرسة .

## برامج تثقيف الآباء والأمهات :

للمزيد من التكامل بين المنزل والمدرسة ، يجب إعداد الأباء والأمهات تربوياً حتى يسهموا بدور إيجابي واع في تربية الأبناء ، وذلك بتنظيم برامج التثقيف التربوي المختلفة التي تشتمل على أساليب معاملة الأبناء وتفهم طبيعة العملية التربوية ومعرفة مظاهر النمو في المراحل المختلفة .

وقد تتخذ هذه البرامج صورة الحلقات الدراسية والمادة الإذاعية والتلفزيونية ، كما تتخذ صورة الفصول الدراسية لدورة كاملة يدرس الأباء والأمهات خلالها برنامجاً تربوياً متكاملاً ، ويمارسون بعض التدريبات العملية ذات الصلة بوظائفهم التربوية ، كما يقومون بزيارات مختلفة للمؤسسات التربوية والإجتماعية في البيئة المحيطة . ومثل هذه البرامج تحقق الكثير من التكامل بين البيت والمدرسة وتعمل على إزالة المعوقات التي تحول دون قيام المنزل بوظائف التربية السليمة ، وتقضي على مخاوف البعض من التدخل غير الواعي للآباء والآثار السيئة التي تترتب على هذا التدخل .

إلى جانب ذلك هناك العديد من الأساليب التي تقوى وتدعم العلاقة التكاملية بين البيت والمدرسة ويمكن إتباعها وفقاً لطبيعة العمل المدرسي والبيئة المحيطة والظروف المجتمعية على سبيل المثال :

- تبادل الزيارات مع أولياء أمور التلاميذ .
- تكوين جمعيات الأباء المعلمين .
- تكوين المجالس الاستشارية .
- الاتصال بالهيئات المحلية .
- إقامة المعسكرات الدراسية .
- استغلال خامات البيئة وإمكاناتها .
- إقامة المعارض والمتاحف والحفلات السنوية والمناسبات الدينية والقومية .
- الدراسة على الطبيعة وبحث مشكلات المجتمع .
- إسهام المدرسة في مشروعات خدمة البيئة .
- النهوض بالمجتمع وتعليم الكبار .

إن الهدف من توسيع قاعدة الأنشطة المردسية ، يعمل على توثيق الصلة بين هذه المؤسسة التربوية والمؤسسات التربوية والإجتماعية الأخرى في المجتمع ، ويجعل مجال التفاعل والتنافس والتكامل بين هذه الهيئات والمؤسسات قائماً من أجل صالح الفرد والمجتمع .

### ج) أهمية تكوين التنظيمات الإجتماعية والتربوية المختلفة داخل المدرسة وخاصة مجالس الأباء والمعلمين :

يرى البعض أن مواقف المدرسة تحدد إلى درجة بعيدة نوعية العلاقة بين البيت والمدرسة ، فاذا تركت المدرسة لدى الأباء انطباعات بأنهم شركاء في العملية التربوية وانها تثق في قدرتهم على تحقيق الكثير بالتعاون معها ، فإن النتيجة قيام علاقة تبادلية موجبة . أما إذا أظهرت المدرسة تخوفاً من التورط تحت تأثير الضغوط الوالدية أو ترفعت عن تعاملها مع الأباء ولم تعط لآرائهم واقتراحاتهم ما ينبغي من الاهتمام فإن الأباء سيبررون لأنفسهم عدم جدوى اتصالهم بالمدرسة .

ولهذا فإن المدرسة الحديثة تعد جزءاً من الحياة الحقيقية في المجتمع ، ومركزاً لنشاط المجتمع المحلي ، يذهب إليها الأباء بخبراتهم ويسهمون مع المدرسين وهيئة التدريس بالمدرسة في العملية التربوية وفي حل مشكلات البيئة والنهوض بها ، وفي هذا النوع من المدارس تنبع الخبرات التعليمية من حياة المجتمع ، فتكون خبرات حية مرتبطة بحياة التلاميذ ، حيث يشترك التلاميذ فيها اشتراكاً فعلياً في نشاطات المجتمع وتستغل إمكانيات المدرسة لصالح المجتمع المحلي.

ولذا أصبح التخطيط التعليمي شركة مساهمة بين المعلمين المختصين والاباء والإداريين والمهتمين بالتعليم في المجتمع ، وأن الإدارة المدرسية والتوجيه يجب أن يكونوا على وعي لضمان استمرارية عملية التعاون على جميع المستويات الجماعية والفردية .

ولكي يوضع هذا التصور في موضعه الصحيح ، فإن هناك تنظيمات إجتماعية وتربوية تسعى المدرسة إلى إقامتها إن أرادت أن تنجح خططها وسياساتها التربوية ، أو أن تقبل من المجتمع المحيط ويتفاعل معها بالشكل المطلوب الذي يحقق أهدافها . وأهم هذه التنظيمات المطلوب إقامتها في المجتمع المدرسي جمعيات أو رابطات أو مجالس الأباء والمعلمين التي ظهرت أهميتها بشكل مؤثر إلى حد كبير في العملية التربوية والتعليمية في الخبرات الأجنبية التي سبق عرضها . إلا أن أثرها في بلادنا العربية لا يتجاوز زمن الاجتماع الذي يعقد مرة واحدة أو مرتين على الأكثر لمناقشة بعض الإجراءات القانونية فقط دون الدخول في مناقشات تربوية هادفة من أجل صالح المدرسة والمجتمع المحيط لعوامل كثيرة أولها عزوف الأباء عن حضور هذه الإجتماعات إعتقاداً منهم أنها مضيعة للوقت ، وخشية توجيه بعض الأسئلة الحرجة لهم ، أو طلب تبرعات مالية من أجل الإصلاحات المدرسية وهو أكثر العوامل حساسية ، إلى جانب عدم مناسبة توقيت الإجتماعات للكثير من الأباء وأولياء الأمور بسبب العمل أو المسافات البعيدة .. الخ .

كل هذه المعوقات ، تعتبر ميسورة قياساً بالأثر التربوي الكبير لأهمية إيجاد هذه التنظيمات التربوية والإجتماعية في المدرسة ، فهي الجسر القانوني والطبيعي لعبور البيئة الخارجية إلى المدرسة ، وكذلك وسيلة انتقال المدرسة بكل مقوماتها إلى داخل البيئة الخارجية . وقد سبق للدراسة الحالية عرض تنظيم هذه التنظيمات على المستوى المحلي بشكل مفصل أو على مستوى المدارس ، ومن ثم يجب وضع هذه التنظيمات بشكل فعال في البيئة العربية ووفقاً لما يتم في العالم المعاصر ، للمساهمة الحقيقية في تفاعل المدرسة مع بيئتها المحيطة .

وإلى جانب هذا التنظيم القانوني لمجالس الأباء والمعلمين ، يمكن للمدارس أن تكون العديد من المجالس الإستشارية واللجان المتخصصة الأخرى (ثقافية ، رياضية ، فنية ، دينية ، تربوية .. الخ) وتجعل للأباء وأولياء الأمور أدواراً فعالة داخل هذه اللجان سواء كأعضاء أم كقادة من أجل تحقيق هذا التفاعل المرجو بين المدرسة وبيئتها ومن ثم يتحقق لها المكانة الحضارية في المجتمع المحيط .

**د) أهمية تعديل الأنماط الإدارية السائدة في المدارس العربية لتواكب التطورات التربوية المعاصرة :**

تؤكد أدبيات الدراسة الحالية على أن العلاقات الإنسانية بالمدرسة وما يسودها من سماحة أو تسلط هي روح تسري من القمة (المدير) إلى القاعدة (التلاميذ) . فعندما يتصف مدير المدرسة بالتسلطية ويقيم الحواجز والمسافات الإجتماعية بينه وبين المعلمين ، فانهم بالتالي يقيمون المسافات الإجتماعية البعيدة بينهم وبين التلاميذ ، ويميلون إلى التسلط في معاملاتهم ، فينظرون إلى التلاميذ على أنهم مجرد أشياء يدفعونها دفعاً في الإتجاه الذي يريدونهم فيه بغير اعتبار لحاجاتهم الحقيقية أو لمشاعرهم ، ويتناسون أنهم قيم في حد ذاتها وأشخاص ذوو كينونة مستقلة . ولهذا فإن هؤلاء التلاميذ يتشربون هذه الاتجاهات التعسفية وتسري بينهم روح العداوة ، بل التذلل لمن هم أقوى ، والتسلط على من هم أضعف منهم .

وعلى العكس من ذلك عندما يؤمن مدير المدرسة بالديمقراطية والاتجاهات التعاونية والعلاقات الإنسانية ، فانه يدير المدرسة عن طريق المعلمين ، ويفتح لهم بابه دائماً ويستأنس بآرائهم في كل ما يتعلق بخطة المدرسة أو مشكلات التلاميذ . كما تنعكس علاقاته السمحة على علاقات المعلمين بعضهم ببعض ، حيث يشعرون بإرتباطاتهم القوية فيما بينهم ، وبإنتمائهم القوي إلى أسرة المدرسة . كما تسري هذه الروح الطيبة في علاقاتهم مع تلاميذهم ، حيث يصبح المعلم بالنسبة لتلاميذه المفكر بل يساعده على كيفية التفكير تطبيقاً للمثل الصيني المشهور **"لا تعطني كل يوم سمكة بل علمني كيف أصطاد تلك السمكة"** .

والدراسة الحالية تود أن تؤكد على أن الأساليب الإدارية السائدة في مدارس بلادنا العربية تميل في معظمها إلى الأسلوب الإداري المركزي والتسلسل القيادي الهرمي ، الذي كان ملائماً في الفترات الثورية الأولى في النظم التعليمية ومحاولة الإنتشار السريع وتغلب سياسة الكم على سياسة الكيف ومحاولة توزيع الخدمات التعليمية بشيء من العدل ومحاولة

تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية كمياً ، مما يؤدي إلى سيادة الأساليب البيروقراطية في التعليم ، على الرغم أن ذلك يتناقض والآراء التربوية الحديثة .

إلا أن هذه الأساليب والأنماط الإدارية المركزية والهرمية ، قد لا تتناسب وظروف المجتمعات المتغيرة ، ومع الإنفجارات المعرفية والتكنولوجية ، التي تتطلب من متخذي القرار التربوي سرعة الإستجابة والتكيف مع المحيط الخارجي ومتطلباته وتأثيراته علي ممارسات العمل التربوي داخل المدرسة ، وهذه السرعة لا يمكن لها أن تتحقق في ظل الخطوات والإجراءات الإدارية الهرمية . بل تحتاج إلى قرارات محلية وإن كان لابد من تنسيق مع جهات أخرى ، فلنكن على المستوى الأفقي أو أقرب الجهات رأسياً . بمعنى التخفيف من المركزية الحادة ، وتفويض السلطات والصلاحيات من جانب القادة والمسئولين لمن دونهم من هيئات أو أفراد من أجل صالح العملية التعليمية ومن أجل انفتاح المدرسة على بيئتها المحيطة .

وقد يبدو هذا الأمر متحققاً إلى حد كبير في ممارسات الإدارات التعليمية والمدرسية للتعليم الخاص والقطاع الأهلي الذي يحاول الإبتعاد عن الروتين الصارم ويعطي لمديري المدارس الصلاحيات الكافية في اتخاذ القرارات التربوية والتعليمية بما يفيد المدرسة والعملية التربوية ويحقق أفضل عائد استثماري في المجالين المادي والتربوي .

### هـ) أهمية تعديل نظم الدراسة وأساليب التقويم المتبعة في المدارس بما يحقق الفاعلية التربوية بين المدرسة والمجتمع المحيط بها :

لقد أدت زيادة المعرفة وتطورها المتسارع إلى إحداث تغييرات في أهداف التعليم ورسالة المدرسة ومحتوى المناهج وطرائق التدريس وطريقة إعداد المعلم ونمط إدارة المدرسة . ولكن هذه التغييرات – وهي بالطبع ظاهرة صحية لتواكب التغيرات المجتمعية المحيطة – لم تحدث بنسب متساوية في المجتمعات المختلفة . ومجتمعنا العربي إستجاب بشكل بطئ جداً لهذه التغيرات المعرفية والعملية ، لكن الثورة العلمية والتكنولوجية المحيطة بالمؤسسات المجتمعية المختلفة ، جعلت النظم التربوية والتعليمية من بين أكثر النظم المجتمعية تأثراً بتكنولوجيا تلك الثورة العلمية ، بإعتبار أن العلاقة وثيقة جداً فيما بين تلك النظم من جانب ، وجميع النظم المجتمعية الأخرى من جانب آخر ، ولابد أن تواكب النظم التربوية والتعليمية ومؤسساتها ، ما طرأ من تغيرات في طبيعة ومواصفات العمل التي تأثرت إلى حد بعيد بالتطبيقات التكنولوجية المرتبطة بثورة المعلومات والإتصال .

كما أن أساليب التعليم والتعلم القائمة في بلادنا العربية يغلب عليها الطابع التقليدي القائم على التعليم بالمواجهة (معلم وتلميذ) ولكن الظروف المحيطة بالمدرسة

والمجتمعات العربيـة ، تتطلب تنويع أساليب التعليم والتعلم بحيث تدعم أسلوب التعليم بالمواجهة بأساليب أخرى مثل التعليم عن بعد ، والتعليم الذاتي ، والتعليم بالمراسلة ، وباستخدام تقنيات ثورة المعلومات المختلفة .

ولقد أكدت أدبيات الدراسة على أن المدرسة لم تعد المكان الوحيد الذي يؤدي هذه الخدمات التعليمية بل هناك مؤسسات اجتماعية وتربوية كثيرة تشاركها هذه المسئولية ، وعلى رجال التربية ومتخذي القرار التربوي أن يضعوا في إعتبارهم طبيعة هذه المؤسسات الموازية للمدرسة ، ويقوموا بتعديل نظم الدراسة وأساليب التقويم والإمتحانات المستخدمة .

وكما بينت التجارب العالمية التي سبق عرضها أن هناك من النشاطات التربوية والتعليمية والثقافية والإجتماعية التي تقوم بها المدارس الحديثة وينظمها المعلمون والطلاب خارج حجرة الدراسة بل وخارج أسوار المدرسة وتستغرق أسابيع لجمع معلومات ، أو مشاهدة حضارات وآثار ، أو معايشة ثقافات لشعوب أخرى ، ويطلب من التلاميذ كتابة التقارير الشاملة أثناء هذه الرحلات في مجال العلوم والحشرات والنباتات والزهور والمحاصيل ، وفي مجال الجغرافيا والأقاليم المناخية والنباتية والأمطار والرياح وأهم المدن والموانى ، وفي مجال التاريخ وأهم الأحداث والقادة والمواقع والمعارك ، وفي مجال العادات والتقاليد ، وفي مجال السياسة ونظم الحكم ، وفي مجال الإقتصاد وأنواع العملات وقيمتها بالتوازي مع العملات المحلية .. الخ ، كل هذه الخبرات الدراسية العملية النظرية لا يمكن للتلاميذ أن يحصلوا عليها باستمتاع وبجهد ذاتي وتحقيقاً لرغبات وأهداف شخصية وهم داخل حجرات الدراسة ومن بين صفحات الكتب وفي مدة زمنية محدودة . لكن من خلال الرحلات والمعسكرات والزيارات يمكن لهم تحقيق كل ذلك ، كما أن أسلوب التقويم لهذه الخبرات يختلف عن الطرق التقليدية ذات الورقة والقلم والجلوس الصامت لفترات طويلة . بل من خلال الحوار والمواجهة والتعزيز والمتابعة المستمرة والملاحظة الدقيقة من جانب المعلمين والمشرفين . كل ذلك يتطلب نمطاً جديداً من الإدارة المدرسية ، وخططاً دراسية جديدة ومتطورة وأساليب تقويم غير تقليدية ، بل ومعلمين مؤهلين لإستقبال القرن الحادي والعشرين بشكل ملائم .

## مراجع الفصل الثاني عشر

١- تقرير عن المدرسة وخدمة المجتمع ، مجلة التربية ، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم ، العدد ٩٤ ، الدوحة ، قطر ، ١٩٩٠ ، ص ٣٦٨ .

٢- محمد وجيه الصاوي "المدرسة كمؤسسة اجتماعية" في محمود قمبر وآخرون ، دراسات في أصول التربية ، دار الثقافة ، الدوحة ، قطر ، ١٩٨٩ ، ص ٢٥٠ .

٣- أبو الفتوح رضوان وآخرون ، المدرس في المدرسة والمجتمع ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٥٦ ، ص ٢٠٥ .

٤- محمود عبد الرازق شفشق وآخرون ، التربية المعاصرة ، طبيعتها وأبعادها الأساسية ، الطبعة الرابعة ، دار القلم ، الكويت ، ١٩٨٨ ، ص ٨٥ .

٥- محمد وجيه الصاوي ، مرجع سابق ، ص ٢٥١ ، ٥٢٥ وانظر ايضا : أحمد كمال وعدلي سليمان ، المدرسة والمجتمع ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٣ ، ص ٣-٥ .

6- Heck, S.F. "The Creative Classroom Environment", The Jorunal of Creative Behavior, Vol. 21, No. 2, 1978, pp. 24-25.

انظر أيضاً :

أشرف أحمد عبد القادر "دراسة المناخ المدرسي في المرحلة الثانوية وعلاقته بأسلوب التفكير الابتكاري لدى التلاميذ" المؤتمر الثاني عشر لرابطة التربية الحديثة بالاشتراك مع كلية التربية ، جامعة المنصورة ، حول السياسات التعليمية في الوطن العربي ، رابطة التربية الحديثة ، القاهرة ، ٧-١٩٩٢/٧/٩ ، ص ٥٥ .

٧- أحمد كمال وعدلي سليمان ، المدرسة والمجتمع ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٣ ، ص ٨١ .

وانظر ايضاً :

محمد وجيه الصاوي ، مرجع سابق ، ص ٢٥٤-٢٥٥ .

٨- عبد الله عبد الدايم ، الثورة التكنولوجية في التربية العربية ، ط٣ ، دار العلم للملاين ، بيروت ، ١٩٨١ ، ص ١٠١ ، ١٠٢ .

٩- محمد منير مرسي ، التعليم في دول الخليج العربية ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٨٩ ، ص ٢٢٣ ، ٢٤٢ ، ٢٨٠ ، ٣١٩ ، ٣٤١ ، ٣٧١ .

وانظر ايضاً :

حسين جمعة المطوع وآخرون ، التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي ، دراسة مقارنة ، مكتبة ذات السلاسل ، الكويت ، ١٩٩٠ ، ص ١٥١-١٥٤ ، ٢٩١-٣٢٨ ، ٤٣٧-٤٣٩ ، ٤٩٨-٥٠٤ ، ٧٩٦-٨٠٩ .

١٠- محمد منير مرسي ، أصول التربية ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٨٤ ، ص ١٣٨-١٥٦ .

١١- محمد وجيه الصاوي ، مرجع سابق ، ص ٢٥-٢٦٣ .

وانظر ايضا :

أبو الفتوح رضوان وآخرون ، مرجع سابق ، ص ٢٥٩ .

١٢- سعيد اسماعيل على وآخرون ، دراسات في فلسفة التربية ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٨١ ، ص ٢٨٦ .

١٣- عزت جرادات وآخرون ، المدخل إلى التربية ، المكتبة التربوية المعاصرة ، عمان ، الأردن ، ١٩٨٤ ، ص ١٣٤-١٣٥ .

١٤- عبد الحميد سلام ، المدخل في العلوم التربوية ، عالم الكتب ،القاهرة ، ١٩٨١ ، ص ٤٤ .

١٥- يوسف صلاح الدين قطب ، "مجالس الآباء والمعلمين" ، صحيفة التربية ، العدد الرابع ، رابطة التربية الحديثة ، القاهرة ، مايو ، ١٩٨٤ ، ص ٣-٥ .

١٦- محمود عبد الرازق شفشق وآخرون ، مرجع سابق ، ص ٩٠-٩١ .

17- Goldsworthy, G.M. Why Nursery Schools, Colin Smythe LTD., Buckinghamshire, 1971, p. 89.

18- Ibid, p. 90.

١٩- أميل فهمي شنودة وأحمد اسماعيل حجي ، إدارة المدرسة الإبتدائية للمستوى الثالث لتأهيل معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ، برنامج تأهيل معلمي المرحلة الأولى للمستوى الجامعي ، وزارة التربية والتعليم بالاشتراك مع الجامعات المصرية ، القاهرة ١٩٨٦/٨٥ ، ص ١٦٩ .

٢٠- المرجع السابق ، ص ١٧٠ .

٢١- نفس المرجع ، ص ١٧٢-١٧٣ .

٢٢- نفس المرجع ، ص ١٧٢-١٧٣

23- Beattie, N. "Three Patterns of Parents Participation in Education Bavaria, Hamburge, Hessen", Compare, Vol. 9, No. 1, 1979, pp. 5-8.

24- Jowett's & Baginsky, M. "Parents and Education A Survey of their Involvement and a discussion of some Issues", J. of Educational Research, Vol. 30, No. 1, February, 1988, pp. 38-40.

25- Ibid, pp. 41-44.

26- Halloway, S.D. *et al.*, "The Family's Influence on Achievement in Japan and the United States", Comparative Education Review, Vol. 34, No. 2, May, 1990, pp. 196-198.

27- Ibid., pp. 198-201.

28- Ibid, pp. 201-206.

## الفصل الثالث عشر

* * *

* * *

* * *

* * *

# مديرو المدارس في مصر وسلطنة عمان في ضوء الخبرة الأمريكية ونماذج الفكر الإداري المعاصر

* * *

* * *

* * *

* * *

* * *

* * *

* * *

* * *

## مقدمة:

تشير الأبحاث والدراسات إلى أن التطوير الإداري هو لب أي تطور حضاري وتربوي، وأن كل تطوير للتعليم قوامة تطوير إدارته. ومن ثم فان الإستراتيجية السليمة لتطوير النظم التربوية هي تلك التي تأخذ في حسبانها تطوير إدارات هذا النظام وتجديدها. وعلى الرغم مما شهدته كثير من الإدارات التعليمية من تنظيم وإعادة تنظيم، إلا أن القديم ما زال هو الأصل والأساس، وخير مثال على ذلك أن الأجهزة العليا في المراكز ما زالت تمتلك السلطة الحقيقية في صنع واتخاذ القرارات، وإصدار اللوائح والتنظيمات وقواعد العمل والإجراءات. أما المستويات الإجرائية حيث المدارس والمجتمعات المحلية فلا تمتلك إلا التنفيذ، وحرياتها في التصرف والحركة والمبادرة محدودة بالفعل. كما أن التقسيم التقليدي بين ما هو إداري بالمعنى الحرفي، وبين ما هو فني ما زال هو السائد دون إحكام الصلة بينهما أو تكاملهما، بل وحتى دون موازنة بينهما.

وعندما ظهرت أهمية الربط بين التعليم والحياة، أو بين المدرسة والمجتمع، لم تنشأ تنظيمات فعالة تفي بهذا الغرض، وبقيت الإدارة التعليمية والمدرسية منطوية على نفسها لا تكاد تبصر أو تفيد مما يجرى ويتوافر خارج التعليم وخارج المدرسة(١).

ولهذا، كانت خطوات الإصلاح للإدارات التربوية والتعليمية والمدرسية، أحد ركائز عمليات الإصلاح والتحديث التي تنشدها وزارتي التربية والتعليم في جمهورية مصر العربية وسلطنة عمان. حيث تشهد كلا من الدولتين في الوقت الراهن حركة موسعة في تطوير المجالات المختلفة وخاصة مجال التربية والتعيم لا سيما المجال الإداري في جميع جوانبه التخطيطية والتنظيمية والفنية ومن هذا المنطلق، عملت وتعمل وزارتي التربية والتعليم بأجهزتها المختصة في كلا الدولتين على تطوير الإدارة المدرسية وعقد الدورات التدريبية لمدراء المدارس لمختلف المراحل التعليمية لتبصيرهم بأحدث النظريات والتطورات المعاصرة في الإدارة التربوية والمدرسية.

فإذا كانت الإدارة المدرسية هي المنظم الأساسي للعملية التعليمية، واذا كانت العملية الإدارية تقوم على أسس علمية وفنية لتنظيم احتياجات العملية التعليمية في ضوء الاستغلال الأمثل لجميع الإمكانات المتاحة لها من إمكانات بشرية ومادية وفنية، بغية تحقيق الأهداف المرسومة لها. لذا كان من الضروري انتقاء المدير التعليمي على اختلاف مستوياته وفقا لسمات شخصية محددة ومعايير من الكفاية والخبرة، بغض النظر عن الشكل التقليدي الذي يعتمد في غالبيته على الأقدمية في الوظيفة (٣). الا أن المتأمل للواقع الإداري في مصر ـ وينطوي تحته الإدارات التعليمية والمدرسية ـ يجد أنه ما زال مستغرقاً في البيروقراطية التقليدية

التي تتمسك بالشكل دون المضمون، والتي تتخذ من الروتين والنماذج والإجراءات التقليدية أهدافاً في ذاتها، وليست وسائل لتحقيق غايات مستهدفة. حيث فشلت الإدارة المدرسية في مصر في تقديم خدمات ميسرة لجماهيرها - من الطلاب والمعلمين وغيرهم - بتكلفة اقتصادية، بل العكس، حيث أصبح التعقيد والتكرار والتداخل في الاختصاصات وتمييع المسئوليات من الخصائص الرئيسية لها. ولعل الأدلة التي توضح ذلك تتمثل في تداخل الاختصاصات، وتكرار نفس الأنشطة من مؤسسات مختلفة، والتضخم الوظيفي، ووضوح ظاهرة البطالة المقنعة بين الإداريين، ثم استمرار التمسك بالأساليب التنظيمية التقليدية والأسس ولوائح العمل البالية التي مضت عليها عشرات السنين بلا تعديل أو تطوير (٤).

ولعل هذا ما دعى وزارة التربية والتعليم في مصر أن تضع من بين الأهداف الإستراتيجية التي تضمنتها الخطة الخمسية لإصلاح التعليم في مصر ١٩٨٨/٨٧ - ١٩٩٢/٩١م، زيادة فعالية الإدارة التعليمية، وذلك من خلال :

- مركزية التخطيط والمتابعة، أي متابعة المديريات وتقييم النظام التربوي، ووضع معايير الامتحانات والبحوث.
- لامركزية التنفيذ في المحليات.
- إيجاد نظام قادر على الوفاء باحتياجات التعليم من المباني والتجهيزات المدرسية.
- إعداد الكوادر الفنية اللازمة.
- الأخذ بالوسائل التكنولوجية الحديثة في نواحي الإدارة (٥).

وعلى الرغم من هذه الجهود على مستوى الإدارات والمراكز العليا في الدولة بعامة ووزارة التربية والتعليم بخاصة، فان الواقع الذي جسدته الدراسة التحليلية لأراء وتوصيات المديريات التعليمية في مصر ليؤكد أن هناك حاجة ماسة لإعادة النظر في واقع الإدارة المدرسية بشكل عام، وقادة أو مدراء هذه المدارس بشكل خاص. حيث طالبت هذه الإدارات التعليمية بأن يكون اختيار نظار ومدراء المدارس بصفة خاصة مبنياً على الكفاءة وليس الأقدمية، مع تنظيم المراحل بما يسمح بالبت في الأمور المدرسية بصفة عاجلة، وإدخال مادة الإدارة المدرسية وإدارة الشئون المالية ضمن مناهج مؤسسات إعداد المعلم، الى جانب عودة نظام البعثات الداخلية للإدارات المدرسية، الى جانب فصل ميزانية الإدارة المدرسية فصلاً كاملاً عن المديريات التعليمية بحيث يمكنها التحرك والتصرف لا مركزياً في جميع البنود طبقاً لاحتياجات المدارس التابعة لها(٦).

والواقع العربي، سواء في دول الخليج العربية ومن بينها سلطنة عمان، أو بقية الدول العربية خارج نطاق مجلس التعاون الخليجي ليؤكد على نفس السلبيات التي علقت بالإدارة التعليمية والمدرسية في مصر.

وفي هذا الفصل سوف نتعرف على الواقع الحالي لكيفية اختيار وإعداد وتدريب مدراء المدارس في مصر وسلطنة عُمان، والتعرف على جوانب الخبرة الأمريكية في هذا المجال، وكذلك النماذج الإدارية المعاصرة في مجال إعداد قيادات المؤسسات التعليمية، وأخيراً تقديم تصور مقترح لإعداد مدراء لمدارس في مصر وسلطنة عُمان في ضوء الخبرة الأمريكية ونماذج الفكر الإداري المعاصر.

## أولاً : واقع إعداد مدراء المدارس (من حيث طرق الاختيار والإعداد والتدريب) في مصر :

يعتبر ناظر/مدير المدرسة، الإداري الأول في مدرسته، وهو مسئول أمام مدير التربية والتعليم عن حسن سير العملية التعليمية والتربوية بالمدرسة، وإتباع الخطط والمناهج التعليمية واللوائح والقوانين التعليمية التي تشرعها الوزارة، وهو مدير السلطة التنفيذية في مدرسته في نطاق اختصاصاته، وله سلطة إدارية على المعلمين والإداريين والمستخدمين في مدرسته، وهو يراقب كل ما يجري في مدرسته من أول اليوم الدراسي وحتى نهايته، وهو بطبيعة عمله متصل مباشرة بزملائه وأبنائه الطلبة وهذا الإتصال المباشر هو العنصر الحي والفعال من العملية التربوية والتعليمية، كما يقوم بدور فعال في توجيه المعلمين باعتباره موجه مقيم في مدرسته(٧)، وهو فوق كل ذلك حلقة الاتصال الجيد بين المدرسة والبيئة المحيطة بالتعاون مع مجالس الآباء أو مجالس الأمهات والمعلمين، خدمة للعملية التعليمية ومساهمة في قضايا البيئة المحيطة والمجتمع الكبير.

والدراسة الحالية لتزعم أن شخصاً يمتلك كل هذه المهارات والمعارف والقدرات ويستطيع القيام بكل هذه الأعمال، هو شخص غير عادي، بل شخص قامت على إعداده مؤسسات متخصصة وجيدة التأسيس حتى إستطاعت أن تعد مثل هؤلاء الأفراد لتحمل مسئولية القيادة لمثل هذه المؤسسات التعليمية.

ومن خلال هذا الشعور والتصورات الإيجابية لمدراء المدارس، يمكننا أن نضع كل هذه التصورات موضع التطبيق من خلال الواقع المصري كما يلي :

* **كيفية اختيار وإعداد مدير المدرسة في جمهورية مصر العربية :**

يتم اختيار وإعداد المدير باعتباره ممثلاً للقيادة التربوية في موقع عملـه، في ضوء شـروط معينة وعن طريق أجهزة مسئولة عن العمل التربوي وذلك على النحو التالي :

* **بالنسبة للمدرسة الابتدائية :**

يشترط فيمن يرشح لشغل وظيفة ناظر مدرسة ابتدائية ما يلي :

- قضاء سنتين ـ على الأقل ـ في وظيفة وكيل مدرسة ابتدائية، وفي حالة الضرورة يختار مـن بين المدرسين الأوائل بهذه المرحلة أو من بين مدرسيها.
- ألا تقل مدة اشتغاله بالتعليم عن ٦ سنوات بالنسبة للحـاصلين علـى مؤهـل عـال. أو ٧ سنوات بالنسبة للحاصلين على مؤهل بين العالي والمتوسـط، أو ١٠ سـنوات للحـاصلين على مؤهل متوسط.
- قضاء ٦ سنوات على الأقل في التدريس بالمرحلة الابتدائية.
- عند التعيين في وظيفة ناظر، يفضل الحاصلون على مؤهلات تربويـة (متوسـطة أو عاليـة) بالمقارنة بغير الحاصلين على هذه المؤهلات، حتى ولو كانوا يشغلون فئات مالية أعلى.
- يرتب الحاصلون على مؤهلات تربوية فيما بينهم طبقاً للفئـة الماليـة (بصـرف النظـر عـن تسلسل الأقدمية في ذات الفئة) ووفق مدة الاشتغال بالوظيفة الأخيرة(٨).

* **بالنسبة للمدرسة الإعدادية (المدرسة المتوسطة) :**

يشترط فيمن يرشح لشغل وظيفة ناظر مدرسة إعدادية ما يلي :

- قضاء ٤ سنوات ـ على الأقل ـ في الوظيفة الأخـيرة لمن تنطبـق عليـه الشـروط مـن بـين الفئات التالية : وكلاء المدارس الإعدادية، المدرسين الأوائـل بالمرحلـة الثانويـة أو دور المعلمين والمعلمات أو المدارس الفنية نظام السنوات الخمس.
- يشترط فيمن يرشح من الفئات السابقة أن يكون قد أمضى في وظيفتـه قبـل الترشـيح ٨ سنوات ـ على الأقل ـ بالنسبة للحاصلين على مؤهلات متوسطة، أو ٦ سـنوات ـ علـى الأقل
- بالنسبة للحاصلين على مؤهلات بين المتوسطة والعاليـة، أو ٤ سـنوات ـ علـى الأقـل ـ بالنسبة للحاصلين على مؤهلات عالية.

*** بالنسبة للمدرسة الثانوية :**

يشترط فيمن يرشح لشغل وظيفة ناظر/مدير مدرسة ثانوية أو ناظر دار للمعلمين والمعلمات، أو ناظر مدرسة فنية نظام السنوات الخمس ما يلي :

- قضاء ٣ سنوات ـ على الأقل ـ في الوظيفة الأخيرة لمن تنطبق عليه الشروط من بين الفئات التالية : نظار المدارس الإعدادية، أو وكلاء المدارس الثانوية العامة، أو وكلاء دور المعلمين والمعلمات، أو وكلاء المدارس الفنية نظام السنوات الخمس ، أو موجهي المواد بالمرحلة الإعدادية، أو موجهي المواد والأقسام بالمرحلة الابتدائية من الحاصلين على مؤهلات عالية.
- قضاء السنتين الأخيرتين في العمل بدور المعلمين والمعلمات أو المدارس الفنية نظام السنوات الخمس، لمن يرشح لنظارة هذا النوع من مراحل التعليم، مع منحه أقدمية اعتبارية في الوظيفة الأخيرة (التي عمل بها قبل ترشيحه) مدتها سنة واحدة(٩).

هذا من حيث الاختيار أو الترشيح. أما من حيث إعداد هؤلاء المديرين (أو النظار) وتدريبهم لممارسة وظائفهم (كل في المرحلة التعليمية المناسبة له)، فان ذلك يتم على النحو التالي :

١ ـ يشترط فيمن يرشح، حصوله على تقدير ممتاز في سنتين من الثلاث الأخيرة (في وظيفته السابقة) على ألا يقل التقدير الثالث عن جيد، وذلك بالنسبة لمتوسط التقدير بين الفني والسنوي فإذا لم يوجد تقرير فني للمرشح يكتفي بالتقرير السنوي.

٢ ـ يشترط فيمن يرشح، حضوره لبرنامج تدريبي تعده مديرية التربية والتعليم التابع لها (على المستوى الإقليمي)، وذلك طبقاً للأسس التي تضعها الإدارة العامة المتخصصة، والتابعة لها المرحلة التعليمية (على المستوى القومي).

٣ ـ يشترط نجاح من يرشح، في الاختبار التحريري الذي ينتهي به البرنامج التدريبي، والمخصص له مائة درجة (١٠٠ درجة)، ويعتبر ناجحاً بحصوله على ٦٠٪ على الأقل من الدرجة.

٤ ـ يحضر الناجحون في البرنامج التدريبي، مقابلة شخصية أمام لجنة يرأسها مدير التربية والتعليم، أو مدير الإدارة العامة المختص (أو من ينوب عنه في مستوى لا يقل عن مدير مرحلة).

٥ ـ تخصص خمسون (٥٠ درجة) درجة للاختبار الشخصي، موزعة على ما تراه الإدارة المختصة من بنود لازمة لهذا الإختبار، ويستبعد من الترشيح كلية من لا يحصل على ٥٠٪ على الأقل من درجة الاختبار الشخصي.

٦ ـ بالنسبة لقطاع التعليم الفني، يتم عقد الاختبار الشخصي للمرشحين جميعاً، خلال فترة التدريب الذي يعقد مركزياً بالقاهرة، دون انتظار نتيجة الاختبار التحريري، على أن يستبعد من الناجحين في الاختبار التحريري غير اللائقين في الاختبار الشخصي.

٧ ـ يرتب الناجحون في كل من الاختبار التحرير للبرنامج التدريبي والاختبار الشخصي، من كل فئة مالية (بصرف النظر عن تسلسل الأقدمية في ذات الفئة) ترتيباً تنازلياً فيما بينهم طبقاً لمدد البقاء في الوظيفة الأخيرة، وفي حالة التساوي يفضل الأقدم في تاريخ الاشتغال بالتعليم، فالأقدم في تاريخ التخرج، فالأكبر سناً.

٨ ـ يكون التعيين في وظيفة ناظر مدرسة تحت الاختبار لمدة عام دراسي، فإذا اثبت المعين نجاحاً في القيام بأعباء الوظيفة، اعتبر معيناً فيها بصفة أصلية، والا فيعاد الى الوظيفة التي عين فيها، ويتم ذلك بقرار يصدر من نفس السلطة التي أصدرت قرار التعيين في وظيفة ناظر، وبمقتضى تقرير يتقدم من الجهة التي تعترض على تثبيته في وظيفته (١٠).

ومن المعروف أن هذه البرامج التدريبية، تعدها المديريات التعليمية بالمحافظات أثناء العطلة الصيفية (في معظم الأحيان)، وتتراوح مدتها ما بين أسبوعين وأربعة أسابيع، طبقاً لظروف ومتطلبات العمل في الإدارات التعليمية المختصة.

وتشتمل البرامج التدريبية على محاضرات، ومناقشات، وحلقات دراسية تستهدف تبصير الدارسين بمهام واختصاصات وظائفهم الجديدة، والإلمام بمسئوليات ووسائل النهوض بمدارسهم، إلى جانب دراسة أحدث الأساليب في الإدارة الناجحة، والتعرف على المشكلات الميدانية التي قد تواجههم في عملهم الجديد وكيفية معالجتها.

ويقوم الإشراف على برامج التدريب بها، وتوجيه العمل فيها، كبار المختصين بمديرية التربية والتعليم مع الاستعانة ـ كلما أمكن ـ برجال الجامعات بصفة عامة، وأساتذة كليات التربية بصفة خاصة.

وهناك، نوع آخر لإعداد وتدريب نظار المدارس الثانوية ودور المعلمين والمعلمات (مراحل ما فوق المرحلة الابتدائية) ويتم بالتحاق المرشحين (الذين يقع عليهم اختيار المديريات التعليمية، وفي ضوء ما تراه وزارة التربية والتعليم) بكلية التربية بجامعة عين شمس باعتبارها الكلية الرائدة والمتكاملة من بين كليات التربية بجمهورية مصر العربية، وذلك لمدة

عام دراسي واحد، يبدأ ببداية العام الجامعي وينتهي بانتهائه، ويطلق على هذا النوع من الإعداد : البعثة الداخلية بكلية التربية، يتفرغ فيه المرشحون من العمل في وظائفهم ليلتحقوا بدراسة أكاديمية تجديدية وميدانية، يؤدون بعدها امتحاناً تحريرياً في كل مادة من مواد دراستهم والتي تدور حول الإدارة المدرسية بأبعادها المختلفة، الى جانب تقويمهم من خلال حلقات الدراسة والمناقشة، وما يقترحونه من أبحاث ذات صلة بعملهم.

ويمنح الدارس الناجح شهادة من كلية التربية، يبين فيها تقديره العام، وتعد هذه الشهادة من بين المؤهلات للترشيح لشغل الوظيفة التي تتفق مع دراسته (إدارة مدرسية). ويكون لهؤلاء الدارسين الناجحين الأولوية على غيرهم عند الترشيح للتعيين في وظيفة ناظر مدرسة. وفي حالة انطباق الشروط يراعي إعفاؤهم من حضور البرنامج التدريبي (دون الاختبار الشخصي). وتقديراً للكفاءات العلمية، وتشجيعاً للنمو العلمي والمهني بين العاملين في مجال التربية والتعليم، تحرص وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية على أن يتمتع الحاصلون على مؤهلات أعلى أثناء خدمتهم بالإمتيازات الآتية (حيث تضاف الأقدمية الاعتبارية التالية) :

- سنتان لمدة الاشتغال بالتعليم، وسنتان أخريان للأقدمية في الوظيفة الأخيرة، بالنسبة للحاصلين على الدكتوراه في التربية أو مادة التخصص.
- سنة لمدة الإشتغال بالتعليم، وسنة أخرى للأقدمية في الوظيفة الأخيرة، بالنسبة للحاصلين على الماجستير في التربية، أو في مادة التخصص، وكذلك الحاصلين على الدبلوم الخاصة في التربية.
- سنة للأقدمية في الوظيفة الأخيرة لمن اجتازوا البعثة الداخلية بكلية التربية، أو بعثة خارجية أو داخلية لا تقل مدتها عن عام دراسي، أو حصلوا على دبلوم في الدراسات العليا، أو على دبلوم في التربية بعد المؤهل العالي أو من اجتازوا بنجاح برامج التأهيل التربوي التي تنظمها كلية التربية لحملة المؤهلات العالية أو الجامعية(١١).

## ثانياً ـ واقع إعداد مدراء المدارس (من حيث طرق الاختيار والإعداد والتدريب)في سلطنة عمان :

كانت البداية في نشر التعليم بسلطنة عمان توجيها من صاحب الجلالة السلطان قابوس بن سعيد المعظم حينما قال :"سنعلم أبناءنا ولو تحت ظل الشجر". وكانت هذه العبارة هي بدء الإنطلاقة التي شهدتها البلاد في مجال نشر التعليم بين أبناء وبنات السلطنة في كافة المدن والقرى، وفي كافة مراحل التعليم وأنواعه المختلفة.

ولهذا هدفت السياسة التعليمية في السلطنة الى تنويع التعليم والارتقاء بنوعيته، وذلك لمواجهة حركة التنمية السريعة في مجالاتها الإقتصادية والإجتماعية، وتزويدها بالكوادر المؤهلة، وإمداد البلاد بالتخصصات التي تتناسب واحتياجات سوق العمل والعمالة، حتى لا تنفصل العملية التعليمية عن أهداف وخطط المجتمع.

ومنذ الخطة الخمسية الثالثة (٨٥ - ١٩٩٠) فقد تم ترشيد الاعتماد على العمالة الأجنبية في قطاع التعليم، والتوسع في إيجاد الكوادر التعليمية المحلية، وذلك من خلال التوسع في الكليات المتوسطة للمعلمين والمعلمات (٩ كليات) وكلية التربية والعلوم الإسلامية بجامعة السلطان قابوس، لتخريج المعلمين للمراحل الابتدائية والإعدادية والثانوية، حيث تم تخريج أول دفعة من كلية التربية والعلوم الإسلامية بجامعة السلطان قابوس والاحتفال بها في ٣٠ أكتوبر ١٩٩٠م، وذلك في جميع التخصصات التدريسية، والتحق هؤلاء المعلمون العمانيون الجدد بمدارسهم في العام الدراسي ١٩٩١/٩٠م (١٢)، وكذلك طلاب الدفعات التالية وحتى الآن، التحقوا جميعاً بمدارسهم في مختلف ولايات السلطنة. يضاف الى ذلك الجهد الكبير في النهضة التعليمية، أذ أنشأت مراكز للتأهيل التربوي التخصصي الذي بدأت الدراسة فيه في العام الدراسي ١٩٩٢/٩١م وتوقفت في العام الدراسي ١٩٩٦/٩٥ بهدف تأهيل خريجي الجامعة غير المؤهلين تربوياً للالتحاق بسلك التدريس بالتعاون والتنسيق مع وزارة الخدمة المدنية، وذلك لتغطية إحتياجات الوزارة من المعلمين في المرحلتين الإعدادية والثانوية (١٣).

كما أولت وزارة التربية والتعليم إهتمامها البالغ بالتدريب أثناء الخدمة، وذلك لرفع مستوى أداء المعلم العماني، وحتى يمكن تزويد المدارس بنوعية متميزة من المعلمين العمانيين الذين يدرسون في جميع المراحل من ابتدائية وإعدادية وثانوية. ونتج عن هذه السياسة أن تخرج الفوج الأول من المعلمين العمانيين في برامج التأهيل التربوي الأساسي أثناء الخدمة في عام ١٩٧٤/٧٣م، وقد بلغ عدد الخريجين من أنظمة التدريب المختلفة حتى عام ١٩٩١م، (٤٦٥٣) خريجاً (١٤).

وسعياً من وزارة التربية والتعليم لمواكبة التطورات والمستجدات في التربية وعلم النفس التربوي بصفة عامة، وفي مجال الإدارة المدرسية بصفة خاصة، حرصت الوزارة على تطوير البرنامج التدريبي لدورة الإدارة المدرسية بصفة خاصة، من حيث أهدافه ومحتواه وطرق تنفيذه وأساليب تقويمه، من أجل إعداد مدراء المدارس ومساعديهم بالمستوى المرغوب ولمواكبة التطورات العصرية.

### * كيفية اختيار وإعداد وتدريب مدراء المدارس بسلطنة عمان (١٥) :

**أ. المستهدفون** : مديرو المدارس والمديرون المساعدون العمانيون في مراحل التعليم المختلفة الذين تختارهم وزارة التربية والتعليم.

**ب. شروط الالتحاق** : يشترط في المتقدم للالتحاق بدورة الإدارة المدرسية الشروط التالية:

- شروط عامة : أن يكون عماني الجنسية ، خالياً من العيوب الخلقية التي تحول دون قيامه بأعبائه الإدارية بفاعلية، الأ يقل متوسط معدله في تقرير الكفاية عن السنتين الأخيرتين عن ٨٠٪، ثم الا يجمع بين الإلتحاق بهذه الدورة وأي برنامج تدريبي آخر.
- شروط خاصة بالنسبة للمرحلة الابتدائية : أن يكون من حملة شهادة إتمام الدراسة في الكليات المتوسطة للمعلمين والمعلمات أو ما يعادلها على الأقل، وذا خبرة في التدريس لا تقل عن أربع سنوات في المرحلة الابتدائية.

– **بالنسبة للمرحلة الإعدادية والثانوية** : أن يكون من حملة الدرجة الجامعية الأولى - على الأقل - من إحدى كليات التربية المعترف بها، وذا خبرة في التدريس لا تقل عن أربع سنوات في المرحلة الإعدادية والثانوية أو أن يكون من حملة الدرجة الجامعية الأولى - على الأقل - من غير كليات التربية، إضافة الى الدبلوم العام في التربية أو ما يعادلها، وذا خبرة في التدريس لا تقل عن أربع سنوات في المرحلة الإعدادية أو الثانوية.

**ج. أسس وضوابط الاختيار** : يتم اختيار العدد اللازم من المتقدمين للالتحاق بهذه الدورة (ممن تتوافر فيهم الشروط السابقة) على أساس تنافسي يتمثل في :

- اختبار المتطلبات القبلية الأساسية، الذي تعقده دائرة إعداد وتوجيه المعلمين.
- اختبار السمات الشخصية الواجب توافرها في مدير المدرسة الذي تجربة دائرة إعداد وتوجيه المعلمين.
- المقابلة الشخصية.

**د. الأهداف العامة للدورة** : يستهدف البرنامج التدريبي المطور لدورة الإدارة المدرسية - لإعداد مدراء المدارس - مساعدة المتدربين الملتحقين به على اكتساب الكفايات الأدائية (الإدارية والفنية) اللازمة لهم، لكي يصبحوا مؤهلين وقادرين على الإضطلاع

بمسئولياتهم ومهماتهم الإدارية والفنية بكفاءة. ويتوقع من المشتركين ومن خلال مشاركتهم الفعالة في أنشطة البرنامج التدريبي أن يصبحوا قادرين على ما يلي :-

١ ـ تعرف مهمات المدرسة الرئيسية والفرعية في المجالين الإداري والفني، وطبيعة العلاقة العضوية القائمة بينها، وخطواتها الإجرائية، والكفايات المنتمية الواجب امتلاكها من خلال التعلم والتدريب على أداء تلك المهمات.

٢ ـ توفير الفرص والشروط اللازمة لإيجاد المناخ المدرسي الملائم لتحقيق النماء السوي المتكامل في شخصيات المتعلمين وتشجيعهم على حب بلدهم والإنتماء إلى ثقافتهم العربية الإسلامية.

٣ ـ اكتساب المعارف والمهارات اللازمة لتخطيط الأنشطة الإدارية والفنية على مستوى المدرسة ومحيطها، وتنفيذ تلك الأنشطة وتقويمها ومتابعتها بفاعلية.

٤ ـ الإشراف على المناهج المدرسية والإسهام في تحليل وتوفير الظروف اللازمة لاغنائها بعناصرها المختلفة وتطويعها لحاجات المجتمع الراهنة والمستقبلية.

٥ ـ متابعة تنفيذ المنهج، وتوجيه الجهود التعليمية التعلمية في المدرسة وخارجها نحو الأهداف المنشودة.

٦ ـ توفير فرص الإنماء المهني للمعلمين والعاملين الآخرين في المدرسة بما يعود بالنفع على نوعية التعليم.

٧ ـ الإشراف على شئون الطلاب وتوجيههم وإرشادهم أكاديمياً ومهنياً بشكل يساعد على حل مشكلاتهم.

٨ ـ تحقيق علاقات ديمقراطية تعاونية ديناميكية بين أعضاء الهيئة التدريسية من ناحية، وبينهم وبين المتعلمين من ناحية ثانية، ثم بين هؤلاء جميعاً والموجهين التربويين وغيرهم من المسئولين في الإدارة التربوية.

٩ ـ أحداث التعاون الودي الوثيق بين المدرسة ومجتمعها المحلي بما يحقق مردوداً إيجابياً على عمل المدرسة، ويعمل على خدمة المجتمع المحلي وتقدمه المنشود.

١٠ ـ الإستخدام السليم لمرافق المدرسة وأجهزتها وأدواتها وإمكاناتها المتاحة الأخرى من أجل تيسير العملية التعليمية بأنشطتها المنهجية والمصاحبة للمنهج.

١١ ـ بناء نظام فعال للتواصل السليم بين مدير المدرسة وأعضاء الهيئة التدريسية والمتعلمين، وبين المدرسة ومجتمعها المحلي من ناحية، وبينها وبين الإدارة التربوية من ناحية

أخرى، من أجل توثيق العلاقات وتنميتها والإفادة القصوى من الموارد المادية والبشرية المتاحة.

١٢ ـ بناء نظام فعال للتقويم في المدرسة يستند الى الدقة والموضوعية والثقة المتبادلة، وللإفادة من نتائج التقويم والتغذية الراجعة في تصحيح مسار العملية التعليمية التعلمية ورسم الخطط العلاجية الملازمة ومتابعة تنفيذها.

١٣ ـ إتخاذ مواقف موضوعية واعية من المشكلات الإدارية والفنية الراهنة والمتوقعة، وتبني أسلوب البحث العلمي (الإجرائي) في التصدي لها ومحاولة حلها.

١٤ ـ الإلتزام بمسئوليات مدير المدرسة ومهماته وأدواره المختلفة والتمسك بأخلاقيات مهنته كقائد تربوي وإجتماعي وموجه مقيم في مدرسته.

١٥ ـ الإقتناع بأهمية النمو المهني المستمر ومواكبة المستجدات في ميدان التربية بصفة عامة ومجال الإدارة المدرسية بصفة خاصة، وممارسة هذا الاقتناع قولاً وعملاً.

## هـ ـ تقويم أداء المتدربين :

يتم تقويم أداء المتدربين تكوينياً وختامياً إستناداً إلى معايير الأداء المقبول في كل من الجوانب التالية :

### ١ ـ حضور الحلقات الدراسية والمشاغل التربوية المرتبطة بها على مدار السنة التدريبية، والمشاركة فيها بفاعلية :

ويمثل الحضور والمشاركة الفاعلة في الحلقات الدراسية ومشاغلها التربوية وأنشطة التربية العملية مكوناً تقويمياً مستقلاً يشترط النجاح فيه من أجل متابعة الدورة واستكمال متطلباتها على الوجه التالي :

- يكون المتدرب ناجحاً في هذا المتطلب اذا حضر ٨٠٪ فاكثر من مجموع الحلقات الدراسية.
- يكون المتدرب مكملاً في هذا المتطلب اذا تراوحت نسبة حضوره ومشاركته ما بين ٦٠٪ الى ٧٩٪ من مجموع الحلقات الدراسية والمشاغل التربوية المرتبطة بها. ولا يتم نجاح هذا المتدرب في هذا المتطلب الا بعد أدائه عملا تعويضياً مناسباً يحدد له (كحضور الحلقات والمشاغل التي تغيب عنها في عام قادم، أو القيام بتحليل وحدة دراسية من

وحدات المنهج المدرسي ووضع خطة لتنفيذها، أو القيام ببحث إجرائي جديد، أو ما شابه ذلك).

- يكون المتدرب راسباً في هذا المتطلب اذا كانت نسبة حضوره أقل من ٦٠٪ من مجموع الحلقات الدراسية والمشاغل التربوية المرتبطة بها.
- يقصد بحضور اليوم التدريبي حضور اليوم بأكمله بشقيه النظري والعملي.

## ٢. الاختبارات الكتابية :

ويمثل هذا الجانب متطلباً أساسياً مستقلاً، ويكون تفصيله على الوجه التالي :

- عدد من الإختبارات الفترية يحددها البرنامج التدريبي، ويرصد لها نسبة ٤٠٪ من الدرجة الكلية.
- الإختبار النهائي ويرصد له نسبة ٦٠٪ من مجموع الدرجات الكلية، ويشمل جميع وحدات البرنامج التدريبي، فيشتمل على مواقف إدارية وفنية، ومشكلات تتصل بتنظيم التعليم، ويطلب من المتدرب التصدي لها بالمناقشة ومحاولة الحل، ويتخذ هذا الإختبار شكل إختبار الكتاب المفتوح.
- يعطي المتدرب المتغيب عن أي اختبار صفر في ذلك الاختبار.
- يعتبر المتدرب ناجحاً في هذا المتطلب اذا حصل على معدل لا يقل عن ٦٠٪ من الدرجة الكلية.
- يعتبر المتدرب مكملاً في هذا المتطلب اذا حصل على أقل من ٦٠ من مجموع الدرجات، ويتقدم للإكمال في مادة الاختبار النهائي فقط في موعد يحدد له.

## ٣. الأنشطة والتطبيقات الميدانية :

ويمثل هذا الجانب متطلباً أساسياً مستقلاً، ويكون تفصيله على الوجه التالي :

- عدد من الأنشطة والتطبيقات العملية الميدانية المنبثقة من وحدات البرنامج التدريبي يوضحها قادة الأنشطة والمرشدون الميدانيون وينفذها المتدربون.
- يرصد لهذا المتطلب ١٠٠ درجة توزع على الأنشطة والتطبيقات العملية الميدانية المحددة.
- يكون المتدرب ناجحاً في هذا المتطلب اذا حصل على ٦٠٪ على الأقل من الدرجة الكلية.

- يكون المتدرب مكملاً في هذا المتطلب اذا حصل على أقل من ٦٠٪ من الدرجة الكلية، ويعاد تقويم أدائه في الأنشطة والتطبيقات، التي جاء تقديره فيها متدنياً، في وقت يحدد له.

### ٤ . البحث الإجرائي :

ويمثل هذا الجانب متطلباً أساسياً مستقلاً ويكون تفصيله على النحو التالي :

- يكلف المتدرب بأجراء بحث عملي بسيط حول مشكلة واقعية ترتبط بطبيعة عمله.
- يرصد لهذا المتطلب ١٠٠ درجة.
- يكون المتدرب ناجحاً في هذا المتطلب اذا حصل على ٦٠٪ على الأقل من الدرجة الكلية.
- يكون المتدرب مكملاً في هذا المتطلب اذا حصل على أقل من ٦٠٪ ويعاد تقويم أدائه فيه في وقت آخر.

### ٥ . الإنجازات والتحسينات الفعلية وأثر التدريب في موقع العمل :

ويمثل هذا الجانب متطلباً أساسياً مستقلاً، ويكون على النحو التالي :

- تقوم لجنة مركزية ـ محلية مشتركة بزيارة تقويمية ميدانية ختامية للمتدرب في موقع عمله للإطلاع على مدى تطور كفاياته الفنية والإدارية وانعكاس تلك الكفايات على ممارساته الفعلية في موقع العمل. وتنظم هذه الزيارة قبل السنة التدريبية (العام الدراسي) وفق جدول تعده الوزارة ويعلن عنه.
- يرصد لهذا المتطلب ١٠٠ درجة.
- يكون المتدرب ناجحاً في هذا المتطلب اذا حصل على ٦٠٪ على الأقل من مجموع درجاته.
- يكون المتدرب مكملاً في هذا المتطلب اذا حصل على أقل من ٦٠٪ من مجموع درجاته، ويعاد تقويم إنجازاته وتحسيناته في موعد آخر.

### ٦. فترة السماح :

- يحق للمتدرب المكمل في جانب أو اكثر من جوانب التقويم، أو فيها جميعاً، أن يتقدم لإمتحان الإكمال في ما اكمل فيه مرتين خلال سنتين بعد انتهاء السنة التدريبية التي التحق بالدورة التدريبية فيها. واذا لم ينجح المتدرب خلال السنتين اعتبر راسباً وفصل من الدورة.
- لا يحق للمتدرب الذي يفصل من الدورة أن يرشح لدوره مماثلة قبل مرور ثلاث سنوات على فصله.

### ٧. شهادة التخرج :

يمنح المتدرب الناجح في هذه الدورة "شهادة الإدارة المدرسية" معتمدة من وزارة التربية والتعليم.

### و. مدة الدورة التدريبية :

مدة الدورة سنة تدريبية كاملة (عام دراسي كامل) تشتمل على :

١ ـ ٤٠ حلقة دراسية / مشغلا تربوياً، مدة كل حلقة دراسية مع مشغلها التربوي ٤ ساعات، أي ما يساوي ١٦٠ ساعة تدريسية.

٢ ـ ١٦٠ ساعة دراسة ذاتية، بمعدل ٤ ساعات لكل حلقة دراسية ومشغلها التربوي.

٣ ـ ٢٢٠ ساعة تطبيق عملي في الميدان، بمعدل ٨ ساعات لكل حلقة دراسية ومشغلها التربوي.

### ز- الوحدات التدريبية المكونة للبرنامج التدريبي [١٦] :

يشتمل برنامج دورة الإدارة المدرسية على تسع وحدات تدريبية موزعة على مدار السنة التدريبية، وهذه الوحدات هي :

| رقم الوحدة | موضوعها العام | عدد حلقاتها | ملاحظات |
|---|---|---|---|
| ١ | • الدورة ومنحاها النظامي التكاملي وبرامجها التدريبي ومتطلباتها ـــ الدراسة الذاتية والتعلم المستقل<br>• مهمات مدير المدرسة العمالي وكفاياته | ٢ | - مدة الحلقة الدراسية أربع ساعات زمنية تتوسطها استراحة مدتها نصف ساعة. |
| ٢ | • مدير المدرسة قائد إداري ومشرف تربوي مقيم | ٧ | - تخصص الساعتان الأوليان لمناقشة الإطار النظري |
| ٣ | • مدير المدرسة ورعاية شئون الطلاب | ٥ | لموضوع الحلقة، وتكرس |
| ٤ | • مدير المدرسة وتنظيم التعليم والتعلم الفعالين | ٧ | الساعتان الأخريان للتدريبات العملية المرتبطة |
| ٥ | • مدير المدرسة والمناهج المدرسية | ٤ | العملية المرتبطة بموضوع |
| ٦ | • مدير المدرسة والتسهيلات المادية المساندة للعملية التربوية. | ٣ | الحلقة ويكون ذلك في مشغل تربوي ـــ يتم في المشاغل |
| ٧ | • مدير المدرسة وشئون العاملين فيها . | ٤ | التربوية الخاصة بموضوع |
| ٨ | • مدير المدرسة ونظام التقويم والمتابعة | ٥ | الوحدة . |
| ٩ | • مدير المدرسة ونظام التوصل فيها والعلاقات العامة خارجها مع المجتمع المحلي والإدارة التربوية. | ٣ | تعيين الأنشطة والتطبيقات الميدانية المرتبطة بها وتوزيعها على المتدربين، وتحديد طرائق تنفيذها ومواعيد إجرائها وتسليمها. |
| المجموع | | ٤٠ | |

يتضح من عرض النموذج العماني، في إعداد وتدريب مدراء المدارس، قيامه على أسس علمية سليمة ودقيقة، ويحقق أهدافه المرجوة اذا تم تطبيقه بالكيفية الصحيحة وسوف نقارن بينه وبين النموذج المصري والخبرة الأمريكية بعد عرض الأخيرة في الصفحات التالية :

## ثانياً : واقع الخبرة الأمريكية في مجال إعداد مدراء المدارس :

على الرغم من اتفاق معظم الباحثين والكتاب في مجال الإدارة التعليمية والمدرسية على أنه لا ينبغي قصر اختيار القادة التربويين على العاملين في الميدان التعليمي، إلا أنهم يفضلون بذل الجهد لاكتشاف القيادات التربوية من نفس الميدان. وقد تمت عدة محاولات في هذا الشأن للتوصل إلى أفضل الأساليب لإختيار القادة التربويين. ومن ثم تؤكد بعض جهات التنظير على أن أول خطوة في هذا المجال تتعلق بتحديد معنى النجاح في الإدارة، ثم دراسة نماذج من رجال الإدارة الناجحين في عملهم. حيث يعتقد البعض أن القادة يولدون و لا يصنعون، ويعتقد البعض الآخر أن القادة لا يولدون قادة بالفطرة، وإنما يتكونون من خلال إعدادهم وتدريبهم(١٧).

### * كيفية إختيار وإعداد وتدريب مدراء المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية :

يتم اختيار رجال الإدارة التعليمية عادة بالاعتماد على المؤهل الدراسي والخبرة المهنية والأقدمية والكفاءة. كما تؤكد بعض الطرق على الأقدمية والخبرة، إلا أن الإتجاه العام في الإختيار يقوم على أساس الجمع بين هذه النواحي إلى جانب الكفاءة. كما يتم تنظيم المقابلات الشخصية مع المرشحين لهذه المناصب القيادية، كما قد يطلب منهم تقديم بعض المعلومات الشخصية عن ماضيهم المهني ووظائفهم السابقة وخبراتهم ومؤهلاتهم الدراسية وخطابات التوصل الخاصة بهم وكذلك التقارير التي تكتب عنهم. وإلى جانب ذلك، هناك بعض الطرق الأخرى المتبعة في اختيار القادة من أهمها :

أ ـ الاختبارات : وهي بدأت تستخدم بكثرة، وتتضمن اختبارات تحريرية وشفهية تغطي مختلف جوانب الأنشطة التي تطلبها طبيعة العمل الذي يقوم به رجل الإدارة في المستقبل، ولهذا الإختبارات أنواعا منها اختبارات المقال، والإختبارات الموضوعية في مجال المبادئ والأسس الإدارية العامة في التعليم ومجالات الإشراف والتقويم والتوجيه والمنهج المدرسي وطرق التدريس وغيرها.

ب ـ استخدام مقاييس الرتب RATING SCALES وهي مفضلة عند البعض وفي مجالات معينة ولكنها أنواع. ومن الوسائل المتبعة في ذلك، استخدام تقديرات الرفاق والمرءوسين في اختيار القادة التربويين وهو ما طبقته جامعة تكساس بالولايات المتحدة الامريكية . و إختبار الإجراء الموقفي Situational Action Test حيث يتم عن طريق ملاحظة بعض الأفراد المهرة في تقيم الأفراد علي ملاحظة الأداء الذي يقوم به بعض الأفراد في مواقف معينة ومجموعات مختلفة. ولهذه الإختبارات الموقفية عدة أنماط وهي : المقابلات المتفاعلة Interaction Interviews والمقابلات الجماعية Group Interviews والسيكودراما Psychodrama وعينة القادة Sample Leadership والموقف الجماعي بلا قائد Leadership Group Situation حيث يوضع الأفراد تحت ظروف متباينة من الارتخاء والتوتر، ويقوم مجموعة من المتخصصين بملاحظة سلوكهم والمشكلة هنا تتمثل في كيفية خلق الموقف الذي يستدعي القدرات اللازمة للوظيفة المطلوبة(١٨).

ولهذا يرتكز الإعداد المهني قبل الخدمة لهذه الإدارات التعلمية والمدرسية على ما تقدمه الجامعات والمعاهد العلمية من برامج دراسية تؤهل صاحبها للعمل في سلك الإدارة التعليمية، وتختلف هذه البرامج الدراسية بالطبع من جامعة لأخرى، ومن معهد الى آخر. فعلى سبيل المثال، هناك برامج في جامعات الولايات المتحدة الأمريكية (ولاية نيويورك) حيث يوجد فيها معاهد لإعداد رجال الإدارة المدرسية، يقوم برنامج الدراسة فيها على أساس من البرنامج الأساسي وتدريب ميداني، ومقررات دراسية متخصصة في الإدارة، ومقررات في التربية وما يرتبط بها، وبعض المواد الاختيارية غير التربوية، ومدة هذا البرنامج ٦٠ ساعة منها ١٢ ساعة للبرنامج الأساسي، ويؤدي البرنامج في نهايته إلى الحصول على دبلوم في الإدارة التعليمية.

كما يتكون البرنامج الأساسي في الإدارة التعليمية المدرسية في جامعة هارفارد من الآتي :

أ ـ وحدة دراسة عن تحليل مشاكل الإدارة التعليمية مصحوبة بدراسات وقراءات في الجانب النظري والتطبيقي للإدارة.

ب ـ وحدة دراسية عن مختلف جوانب علم الإجتماع والعلاقات الإجتماعية المرتبطة بالإدارة التعليمية.

ج ـ سلسلة متصلة من دراسة المجالات في الإدارة التعليمية وما يرتبط بها من مفاهيم في شتى ميادين المعرفة.

د ـ مشروع بحث ميداني إجتماعي يقوم فيه الطلبة بأداء أدوارهم كأعضاء فريق بحث إجتماعي.

هـ ـ إعداد أو القيام بدراستين (أو وحدة على الأقل) عن نظم التعليم يقوم فيها الطلبة بعملهم مرة كمسئولين عن رسم السياسة التعليمية ومرة كأعضاء عاملين ومنفذين.

و ـ القيام بمسئولية إدارية فردية تعادل وزن العمل في الفصل الدراسي، وتتضمن القيام بمسئولية رئيسية في تحديد وتخطيط وتطوير وتنفيذ أحد الواجبات الإدارية. وهذا يتم عند اقتراب الطالب من إنهاء دراسته في هذا البرنامج. وفي الغالب يقوم الطالب. بهذا الدور في المكان الذي سيعمل به بعد انتهاء دراسته.

ز ـ مقررين اختياريين على الأقل من المقررات التي تقدمها الكليات الأخرى بالجامعة.

أما في كلية المعلمين بجامعة كرلومبيا بأمريكا، فهناك مقررات دراسية أربعة متصلة تتطلب دراستها في شعب الإدارة. المقرران الأول والثاني لمستوى الماجستير، المقرران الأخيران لما بعد الماجستير. وتدور هذه المقررات الأربعة حول ميادين أساسية وهي : الإدارة والمجتمع، الإدارة والفرص التعليمية، الإدارة وهيئة العاملين، ثم إدارة الشئون المالية والخدمات(١٩).

ومع كل هذا، فقد تعالت الأصوات حديثاً في الولايات المتحدة الأمريكية، بضرورة توثيق العلاقات بين المدارس والجامعات التي تقوم بإعداد المعلمين والقادة الإداريين. فاستجابت بعض الجامعات لهذا النداء، وحاولت تعديل برامجها الدراسية بما يتلاءم والتغيرات المجتمعية المتلاحقة. إلا أن معظم مؤسسات الإعداد الأخرى لم تستحب لهذه التغيرات المحيطة بها في مجالات الإدارة التعليمية والمدرسية، وما زالت برامجها تتمسك بالقديم بسبب إبتعادها عن البيئة المدرسية الحقيقية التي تعد لها الكوادر الإدارية لقيادتها. ولهذا يوجه البعض انتقادات للبرامج الجامعية الخاصة بإعداد القادة الإداريين وبأنها جامدة وغير مرنة ولا تستجيب للتغيرات الحادثة في المجتمع، ومن ثم فهي مرفوضة من جانب المجتمع، لأنها لا تلبي مطالبة المتجددة (٢٠).

إن واقع الحياة المدرسية في المجتمع الأمريكي، وفي ضوء مفهوم القيادة، وطبيعة الإعداد، لأمر يدعوا الباحثين والمهتمين إلى القيام بدراسات مستقبلية، لأن قيادة المؤسسات التعليمية من الأهمية بمكان بحيث يجب وضعها تحت قيادة إدارية معدة أكاديمياً ومهنياً وإدارياً بالشكل الصحيح. ومن ثم يجب توخي الحذر في طرق الاختيار والإعداد للمناصب القيادية، لأن الكثير من الجماعات في المجتمع الأمريكي أصبحت اكثر إهتماماً بما يجري في المدارس،

وخاصة شخصية المدير الذي سوف يتولى قيادة المدارس القائمة في بيئاتهم، وما قدراته وما مؤهلاته، وكيفية معاملته للتلاميذ والمعلمين وأولياء الأمور وزوار المدرسة. وقد تجسد هذا الاهتمام بشكل واضح مع عودة نموذج الإدارة الذاتية للمدرسة **School - based Management** في أوائل حقبة التسعينات عندما سعت الحكومة الفيدرالية وحكومات الولايات إلى تطوير النظام التعليمي وتحسينه بعد ما تبين لهم تدني المستوى التحصيلي لتلاميذ وطلاب المدارس الأمريكية واحتلالهم مرتبة متدنية قياساً بتحصيل تلاميذ وطلاب مجتمعات أقل في المستوى الاقتصادي من المجتمع الأمريكي. مما دعا وزير التعليم على المستوى الفيدرالي يطوف الولايات والمدن ويقابل الحكومات المحلية وفي المقاطعات والمحليات والمهتمين بقضايا التعليم في شتى القطاعات ويدعوهم للنهوض من جديد لرفع المستوى التعليمي بمدارس الولايات الأمريكية (٢١). ولقد وجدت هذه الدعوة صداها على المستوى القومي، كما أوضح ذلك الاستطلاع الذي قام به معهد جالوب حول هذا الموضوع ووجه أن ٦٣٪ من الشعب الأمريكي يرغبون في التغيير ويطالبون بتغيير النمط الإداري في المدارس، والدعوة إلى استقلالية المدرسة بإدارتها، وجعل كل مدرسة مسئولة عن التربية والتعليم فيها، بشرط أن ترتفع بمستوى التحصيل الدراسي للطلاب الى المستوى المطلوب، فإذا أخفقت الإدارة المدرسية في ذلك تم تغييرها. مما جعل ٢٦٪ من الشعب الأمريكي يرفضون هذا الشرط إلى جانب ١١٪ امتنعوا عن التصويت. وعلى الرغم من موافقة ٦٣٪ وفقاً لتقديرات معهد جالوب، إلا أن هذا النموذج الإداري لم يتم تطبيقه في معظم المدارس الأمريكية(٢٢).

وقد أعدت مؤسسة كارنيجي **Carnage Forum** دليل العمل الذي يوضح أسلوب الإدارة الذاتية للمدارس، والذي تدعوا فيه الى تخليص المدارس من الروتين والبيروقراطية والإشراف المركزي، على أن تستقل المدارس إدارياً وتكون تحت إشراف التنظيمات المحلية بحيث تعطى كل مدرسة الحرية والمرونة المطلوبة في إدارة مرافقها التعليمية بما يحقق الأهداف التربوية والتعليمية ويقابل الاحتياجات الحقيقية للطلاب (٢٣). ولقد أعتبر نموذج الإدارة الذاتية للمدرسة بمثابة مولد جديد لمفهوم اللامركزية **Decentralization** والذي كان قد ظهر في فترة الستينات وكان يدعو الى توزيع السلطات على المجتمعات المحلية وتحسين القيادة الادارية(٢٤). بينما هذا النموذج في ثوبه الجديد وخلال حقبة التسعينات، فانه يؤكد على تحسين المستوى التعليمي وتطبيقاته من خلال توفير الظروف الملائمة والمناخ المدرسي الذي يساعد على عملية التحسين والتجديد واستمرارية النمو المهني(٢٥).

## أهداف برنامج إعداد القادة الإداريين :

لكل مؤسسة من مؤسسات إعداد القادة الإداريين أهدافها وأغراضها الخاصة، والتي غالباً تكون غير واضحة أو محددة. ولكن الهدف الرئيسي لبرامج الإدارة التعليمية والتوجيه هو تنمية وزيادة الخبرات لقادة المدارس من خلال البرامج الدراسية المناسبة والتجارب العملية المخططة. وكذلك تنمية مهارات الإتصال والتفاعل والقدرة على عرض الأفكار بوضوح، وتطوير مهارات حل المشكلات، وتحليل المشكلات التي تواجه المدرسة ومعالجتها، إلى جانب تنمية الإتجاهات الإيجابية نحو الجوانب النظرية والتطبيقية في الإدارة والتوجيه.

## *معايير الاختيار للبرامج :

يتم اختيار الدارسين لبرنامج الإدارة المدرسية في ضوء توافر القدرات التالية في المتقدمين : الذكاء - قوة الشخصية ــ الثقافة العامة الواسعة ــ الإمتياز الأكاديمي ــ عمق المعلومات والمعارف المتصلة بالمجال التربوي التعليمي - القدرة الأكاديمية المتميزة ــ الخبرات الوظيفية - السمعة الحسنة وخطابات التوصية ــ اجتياز الإختبارات بنجاح، ثم الموهبة والقدرة على القيادة الإدارية.

## * البرنامج الدراسي لاعداد القادة الإداريين :

أصبح واضحاً أن المدرسة لم تعد مؤسسة إجتماعية فقط، بل هي وحدة ذات كيان مستقل، وعليها ضغوط، وفيها صراعات، ولها إحتياجات، لها أهدافها وأغراضها الخاصة. ولهذا كله كانت محط الأنظار من إهتمامات أساتذة الجامعات وقادة المجتمع، وتم تنظيم البرامج الدراسية التي يمكن أن تلائم هذا الكيان بكل ما يحيط به من مؤثرات.

وعلى الرغم من أن هناك اختلافات كثيرة بين البرامج المقدمة من الجامعات، واختلاف الأهداف التي يسعى كل برنامج لتحقيقها، إلا أنها تتوجه في محصلة الشهادة التي سوف تمنح للخريجين من هذه الجامعات وخاصة على مستوى برامج الدكتوراه والتي في معظمها تتضمن المجالات الدراسية التالية (٢٦).

## ١ ــ المجـــال الأكـــاديمي التخصصـــي (التخصـــص الدقيـــق) The Depth Area ويشتمل على :

أ ـ مقرر أساسي في الإدارة والتوجيه.

ب ـ المجال التخصصي في الإدارة ويتضمن دراسة : القوانين واللوائح والتشريعات المدرسية، الشئون المالية والإدارية ومشكلاتها في التعليم، القيادة واتخاذ القرار.

ج ـ حلقات المناقشة (سيمنار).

د ـ الخبرة الميدانية والتطبيقية والعملية.

٢ ـ **المجالات الاختيارية** (ويختار مقرر أو مقررين من المقررات المطروحة) وهي : علم النفس التربوي والقياس، المناهج وطرق التدريس، التوجيه والإرشاد، الأصول الاجتماعية والفلسفية والتاريخية.

٣ ـ **المجالات المشتركة مع تخصصات أخرى** (ويختار من بينها ٤ مقررات) وهي : الإدارة العامة، التمويل، القانون، العلاقات المجتمعية، الأنثروبولوجيا، علم الاجتماع، علم النفس، العلاقات مع المؤسسات الصناعية، الدراسات الحضرية، إدارة الأعمال.

٤ ـ **مواد اختيارية :**

على الرغم من أن هذا البرنامج مطبق في الكثير من الجامعات الأمريكية، إلا أنه يجب توخي الحذر قبل إعتماده وتطبيقه، حيث يجب عرضه على أعضاء هيئة التدريس في حلقات السيمنار للتعرف على وجهات نظرهم فيه، ثم عرضه على الدارسين فيه لأخذ آرائهم، ثم عمل التعديلات اللازمة بما يتناسب ومتطلبات الحياة المتغيرة واحتياجات الطلاب والبيئة المحيطة(٢٧).

وبعد عرض ما توفر للدراسة من أفكار تتعلق بالخبرة الأمريكية في مجال اعداد قادة المدارس، فانه يمكن للدراسة أن تتناول المحور الرابع المتعلق ببيان أوجه التشابه وأوجه الإختلاف بين الخبرات المصرية والعمانية والأمريكية في مجال إعداد قادة المدارس.

## رابعاً : أوجه التشابه وأوجه الاختلاف بين الدول الثلاث في مجال اعداد مدراء المدارس :

سوف يتضمن هذا المحور أوجه التشابه وأوجه الإختلاف بين هذه الخبرات الثلاث وفقا للظروف والقوى الثقافية المحيطة بمجتمعاتها. من خلال المحاور الفرعية التالية :

### أ ـ أهداف برامج الإعداد والتدريب لقيادات ومدراء المدارس :

يوضح العرض السابق تحت المحاور من ١ ـ ٢ ، أن هناك اتفاق بين الدول الثلاث على الهدف الرئيسي المتعلق بتنمية وزيادة الخبرات لقادة المدارس إلى اكتساب الكفايات الادائية (إدارياً وفنياً) اللازمة لهم لكي يصبحوا مؤهلين وقادرين على الاضطلاع بمسئولياتهم ومهماتهم بكفاءة، وتبصيرهم وإختصاصات وظائفهم الجديدة، ووسائل النهوض بمدارسهم، إلى جانب دراسة أحدث الأساليب الإدارية الناجحة والتعرف على المشكلات الميدانية التي تواجههم في عملهم الجديد وكيفية معالجتها.

ولعل هذا الاتفاق يبرز أهمية إيمان القيادات التربوية والتعليمية في هذه الدول الثلاث بأهمية الإعداد والتدريب لقيادات المدارس، وإدراكهم للمتغيرات الحادثة في العالم ومدى التأثير والتأثر بينها وبين المؤسسات التعليمية مما يستدعي المراجعة والمتابعة المستمرة لما يدور داخل وخارج هذه المؤسسات حتى تواكب هذه المتغيرات الحادثة وتكون لها الريادة والقيادة في إعداد الناشئة والأجيال التي سوف تقود هذا التغيير.

إلا أن أوجه الإختلاف في هذا المجال ليست ذات تأثير كبير على مدى فاعلية البرامج المقدمة ولكنها تتمثل في التفصيلات لهذه الأهداف في ضوء خبرة سلطنة عمان حرصاً من القائمين عليها على توضيح هذه الأهداف للمتدربين والقائمين على أمر التدريب حتى يحقق البرنامج التدريبي لقيادات المدارس أهدافه المرجوة بالشكل المرغوب. إلى جانب الإختلافات القائمة بين الجامعات الأمريكية في عرضها للأهداف نظراً لظروفها الإقتصادية والإجتماعية والسياسية المحيطة واتخاذها النمط اللامركزي في الإشراف على جميع المؤسسات ومنها المؤسسات التعليمية، مما يجعل بالضرورة وجود إختلافات في صياغة الأهداف وتنظيم محتوى البرامج الدراسية المقدمة في هذا المجال.

## ب ـ طرق اختيار الدارسين أو المتدربين لبرامج قادة ومدراء المدارس :

هناك اتفاق بين الدول الثلاث على ضرورة توفر المؤهل الدراسي والخبرة التدريبية أو الإدارية المناسبة لمن يتقدم لهذه الدراسة أو الدورات التدريبية. وتقوم مديريات التربية والتعليم تحت إشراف وزارات التربية في كل من جمهورية مصر العربية وسلطنة عمان باختيار الدارسين والمرشحين لهذه الدورات. وتختلف مصر بأنها تفرق في برامج القيادة والتدريب بين مراحل التعليم المختلفة نظراً لظروفها الإقتصادية ومحاولة تطبيق مبادئ اللامركزية في بض القضايا التعليمية. إلا أن سلطنة عمان تجمع القيادات لجميع مراحل التعليم في دورة دراسية واحدة، نظراً لإختيارها أعداد مناسبة (قليلة) يمكن تعويض غيابها عن المدارس التي تبعد عن مراكز التدريب بآخرين، بينما المدارس التي توجد قريبة من مراكز التدريب لا يمنح المتدربون فيها تفرغ للدورة نظراً لأنها تتم في الفترة المسائية في أيام الدراسة والفترة الصباحية أو المسائية في العطلات الرسمية. ويخضع المرشحون لهذه الدورة لإختبارات قبلية وإختبار السمات الشخصية والتي تعقدها دائرة توجيه المعلمين على المستوى المركزي في سلطنة عمان، بالإضافة الى عقد المقابلات الشخصية مع المتدربين للتأكد من قدراتهم ومناسبتهم للمناصب والأدوار القيادية المستقبلية. وتتشابه السلطنة في هذا الى حد كبير مع ما يتم في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث الاختبارات الشخصية والشفهية بجميع أنواعها والمقابلات الشخصية وإستخدام مقاييس الرتب وتقديرات الرفاق ورؤساء العمل كما هو الحال في جامعة تكساس الأمريكية الى جانب الاختبارات المتعلقة بالإجراء الموقفي بالملاحظة غير المباشرة، للكشف عن الصفات والقدرات الخاصة التي يجب توافرها في الدارسين للبرنامج.

## ج ـ مدة البرنامج الدراسي أو الدورات التدريبية :

الاختلاف واضح بين ما يتم في مصر وعمان وأمريكا من حيث الدورات التدريبية التي لا تستغرق اكثر من أسبوعين الى أربعة أسابيع كحد أقصى لظروف ومتطلبات العمل في الإدارات التعليمية والمدرسية المختلفة، ونظراً للظروف الاقتصادية وضعف الاعتمادات المالية لاقامة مثل هذه الدورات والبرامج الدراسية.

بينما هناك اتفاق بين الدول الثلاث في برنامج التدريب والاعداد طويل المدى. حيث يمتد لمدة عام في مصر (برنامج الإدارة المدرسية ـ البعثة الداخلية بكلية التربية جامعة عين شمس) والذي يمنح دبلوم في الإدارة المدرسية. ويمتد البرنامج لمدة عام ومنظم بشكل جيد

ويجمع بين الدراسات النظرية والعملية والميدانية في مركز التدريب ومواقع العمل كما هو الحال في عمان وينتهي بشهادة النجاح في الإدارة المدرسية. أما في الولايات المتحدة الأمريكية فيكون البرنامج لمدة عام على مستوى الماجستير أو لمدة عامين أو أكثر لبرنامج الدكتوراه في الإدارة المدرسية. ويتخلل البرنامج دراسات تطبيقية في المؤسسات الإدارية الحكومية والأهلية. ولعل هذا الارتقاء بمستوى إعداد القادة الإداريين في أمريكا لمستوى الماجستير والدكتوراه ليواكب التطورات الحادثة في المجال العلمي والمعرفي والتكنولوجي من جانب وارتفاع المستوى الثقافي والعلمي والإعتماد على مبدأ المنافسة والإختيار الحر من جانب آخر. حتى أنهم أقروا مبدأ الإختيار الأفضل للقيادات الإدارية للمؤسسات التعليمية حتى لو كانوا ممن لا ينتمي إلى التربية والتعليم ما دامت الشروط الموضوعة منطبقة عليه.

## د ـ نظم الإعداد والتدريب لقادة ومدراء المدارس :

هناك اتفاق على أهمية الإعداد والتدريب بين الدول الثلاث ومحاولة القيام بهذه المهمة بالشكل المطلوب. لكن الظروف الإقتصادية والإجتماعية والثقافية والعادات والتقاليد والظروف الجغرافية والمناخية المحيطة بكل دولة تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على نظم الإعداد والتدريب. فهناك اتفاق بين مصر وسلطنة عمان على قيام المديريات التعليمية بعقد دورات لإعداد قادة المدارس، واذا كان ذلك الأمر واضحاً في مصر نظراً لتاريخها التعليمي الطويل ومحاولاتها الاتجاه نحو اللامركزية منذ فترة طويلة، فإن هذا الأمر اقتصر على بعض المديريات بإقامة مراكز للتدريب فيها في سلطنة عمان يتجمع الدارسون فيها من المديريات والولايات المجاورة. واذا كانت مصر تستعين بأساتذة الجامعات كلما أمكن ذلك، فان سلطنة عمان تعتمد كلية على أعضاء هيئة التدريس المؤهلين علمياً وتربوياً في جامعة السلطان قابوس وفي ٩ كليات متوسطةقبل تصفيتها وتحويلها الى ٦ كليات تربية للمعلمين والمعلمات منذ العام الدراسي ١٩٩٦/٩٥م في مناطق السلطنة مما يؤكد على أن البرنامج التدريبي ونظام الإعداد الذي يمتد لمدة عام على الأقل أفضل بكثير من نظام الإعداد الذي يتم في مصر ولمدة أسبوعين أو أربعة كحد أقصى ويعتمد في معظمه على قيادات تعليمية بالمديريات التعليمية لهم خبراتهم العملية والميدانية الطويلة ولكن قد ينقصهم الجانب النظري والعلمي المواكب للتطورات الحديثة في مجالات الإدارة العامة والإدارة التعليمية والإدارة المدرسية. وعلى الرغم من أن برنامج الإعداد في سلطنة عمان لا ينتهي بدرجة الماجستير أو الدكتوراه في الإدارة المدرسية، الا أنه أفضل كثيراً عما يتم في معظم الدول العربية ومنها مصر. حيث يتضمن ٤٠ حلقة دراسية مدتها ١٦٠ ساعة تدريسية بالإضافة الى ١٦٠ ساعة

دراسة ذاتية للمتدرب أو الدارسين الى جانب ٣٢٠ ساعة تطبيق عملي وميداني في مواقع عمل الدارسين وتحت إشراف علمي وإداري دقيق.

### هـ - المقررات الدراسية التي يتضمنها برنامج الإعداد والتدريب :

الإتفاق هنا علي طبيعة المقررات أو المحتوى، حيث يتعلق في الدول الثلاث بأبعاد ومجالات الإدارة التعليمية والمدرسية عن طريق المحاضرات وحلقات النقاش والتقارير والأبحاث. ولكن الإختلاف واضح في عدد المقررات وأهدافها ومحتواها أيضاً. ففي مصر يقوم على إعدادها القيادات الإدارية والتعليمية في وزارة التربية والتعليم والإدارات التعليمية بالمديريات ثم بعض أساتذة الجامعات بينما في سلطنة عمان يتم كتابة هذه المقررات الدراسية وفقاً لتوصيف ومعايير محددة من قبل متخصصين في برامج الإدارة والتدريب من الجامعات وممثلين اليونسكو والمسئولين الرسميين بوزارة التربية والتعليم ودائرة إعداد وتوجيه المعلمين في السلطنة. ولقد سبق ذكر هذه المقررات عند عرض الخبرة العمانية في المحور الثاني من الإطار العملي التطبيقي لهذه الدراسة. أما فيما يتعلق ببرامج درجتي الماجستير والدكتوراه في الجامعات الأمريكية فهي وإن اختلفت من جامعة لأخرى إلا أنها تراعي الجوانب الأساسية في العملية التعليمية والإدارة المدرسية ومعدلة بواسطة أساتذة الجامعات وسبق عرضها عند التحدث عن الخبرة الأمريكية في المحور الثالث من الإطار العملي والتطبيقي. أما برنامج البعثة الداخلية للإدارة المدرسية في مصر فكان على درجة عالية من الإعداد العلمي والثقافي والتطبيقي، إلا أن الأوضاع الاقتصادية التي تحيط بمصر جعلتها توقف هذا البرنامج ولعل عودته قريبة بأذن الله استجابة لنداء الإدارات التعليمية كما أوضحت التقارير والدراسات السابقة. ولعل ما يقدم الآن في كليات التربية المنتشرة على مستوى جمهورية مصر العربية من برامج دراسية على مستوى الدبلومات المهنية والمتاحة للعاملين في مجال التعليم بعامة والإدارة بخاصة ليؤدي خدمات جيدة في هذا المجال.

### و - تقويم المتدربين في برامج الإعداد لقادة ومدراء المدارس وشهادات التخرج :

هناك اتفاق تام على ضرورة إجتياز المتدربين لبرامج الإعداد بنجاح، سواء على المستوى النظري أم التطبيقي والميداني. لكن كيفية تطبيق ذلك فيها إختلافات واضحة بين الدول الثلاث، ففي مصر النجاح في البرنامج بدرجة ٦٠٪ من الدرجة الكلية، بالإضافة الى النجاح في الاختبارات الشخصية وهي حقيقة شكلية في الغالب. على أن يتم تعين الناجحين ـ بعد ترتيبهم في النجاح وفي الأقدمية ـ في وظيفة ناظر/مدير لمدة عام تحت الإختبار، فإذا ثبتت

صلاحيته بالتقارير الإدارية والفنية عنه تم تثبيته فيها، وإلا يعود لوظيفته السابقة ويتقدم للدورة أو البرنامج القادم. أما في سلطنة عمان فهناك درجة كبيرة على حضور البرنامج بشقيه النظري والميداني، ثم النجاح بنسبة ٦٠٪ فأكثر في الإختبارات الفترية (عددها ٤ اختبارات) ولها ٤٠ درجة والإختبار النهائي وله ٦٠ درجة. بالإضافة الى الأنشطة الميدانية والتي تحتوي على تطبيقات عملية وميدانية ولها ١٠٠ درجة والنجاح من ٦٠٪ فأعلى. كما أن هناك بحث ميداني يتعلق بقضايا في مجال العمل الفعلي وعليه ١٠٠ درجة والنجاح من ٦٠ فأعلى، يضاف الى كل ذلك الإنجازات والتحسينات، والتي يتم تقويمها بواسطة لجنة مركزية تزوز المتدرب في مدرسته وتلاحظه وتقومه على الطبيعة من ١٠٠ درجة والنجاح من ٦٠٪ فأكثر. ويمكن للمتدربين الذين لم يتجاوزوا نسبة النجاح المطلوبة في أي فرع، أو في جميع الفروع التي يشملها التقويم أن يتقدموا للإعادة مرة ثانية ولمدة عامين متتاليين، أو يفصلوا تماماً ولا يحق لهم العودة للبرنامج التدريبي مرة ثانية الا بعد انقضاء ٣ سنوات. ويمنح الناجحون شهادة النجاح في دورة الإدارة المدرسية. بينما عملية التقويم في الولايات المتحدة الأمريكية فهي تتم بقبول الجهد العلمي المتمثل في نجاحه في مقررات الماجستير والرسالة أو النجاح في مقررات الدكتوراه والرسالة. الى جانب نجاح المتدرب في التدريب الميداني والعملي الذي يتم في المؤسسات الحكومية وغير الحكومية المحيطة بالجامعة، بما يتناسب وطبيعة المقررات الدراسية والوظائف القيادية التي يعد لها.

## خامساً : النماذج الإدارية المعاصرة التي يمكن أن تفيد في رفع مستوى الأداء الإداري والفني لمدراء المدارس :

تؤكد الدراسة الحالية على أهمية دراسة الفكر الإداري المعاصر ومواكبة كل التطورات الحادثة في هذا المجال. كما تؤكد أيضاً، على وجود العديد من النماذج الإدارية المعاصرة التي يمكن أن تتخذ كأساليب إدارية من جانب القيادات الإدارية في المؤسسات التعليمية بعامة والمدرسية بخاصة من أجل تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية بالشكل المقبول، وبما يتناسب والإنفجارات المعرفية والتقدم التكنولوجي والمعلوماتي بتطبيقاته المختلفة لاسيما في مجالات الإدارة.ونظرا لأهمية أسلوب الإدارة بالأهداف ، فإنه يجدر بنا بيان مدى أهميته بالنسبة لقادة ومدراء المدارس في مصر وسلطنة عمان .

## * نموذج الإدارة بالأهداف في المجال المدرسي :

**Management by Objectives**

كان مولد اتجاه الإدارة بالأهداف في قطاع التنظيمات التجارية والبنوك، أو بشكل عام في المؤسسات الربحية. وكان أول من تطرق بالبحث في هذا المجال بيتر دركر **Peter Drucker** في الخمسينات من هذا القرن. وكان يسعى من خلال أفكاره الى إتقان العمل الإداري والوصول الى تحقيق الأهداف عن طريق تقسيم التنظيم إلى أجزاء مكونة ومتكاملة مع التنظيم الأساسي أو الأكبر. ولذا يعرف الإدارة بالأهداف على أنها الطرق التي ترمي إلى مزيد من العمل المثمر مع الأفراد(٢٨). وذلك عن طريق تحديد قائمة واضحة بالمرامي **Goals** والأهداف **Objectives** الأكثر دقة لكل جزء من الأجزاء ، كما يجب أن ترتبط تلك الأهداف والمرامي بجدول زمني يحدد فيه مواعيد الإنجاز. وتكون الأهداف بمثابة عبارات مفصلة مستندة على معايير واضحة بشكل يتيح تقييم تحقيقها. كما تكون مبنية على أساس قابل للتحقيق في المستقبل المنظور وأن تكون أسهل وصولاً من المرامي. كما يجب أن تغطي موضوعاً واحداً فقط، وأن تكون مكتوبة بوضوح بشكل يعكس مسئولية الفرد المناط به تحقيق تلك الأهداف التفصيلية. أما المرامي أو المقاصد فتكون أقل تفصيلاً من الأهداف، ولكنها في نفس الوقت اكثر وضوحاً من الغرض **Mission** الرئيسي للتنظيم أو المؤسسة، والذي يستخدم كمؤشر للسياسات المتبعة. أذن الأهداف والمرامي والأغراض متشابهة من حيث طبيعتها، ولكنها تختلف من حيث مستوى التفصيل والعمومية ويتضمن برنامج الإدارة بالأهداف حسب ما تشير كارول **Carroll** وتوسي **Tosi** النقاط التالية :

- وضع المرامي أو المقاصد الرئيسية (الأهداف التنظيمية) وتوصيلها لكافة المسئولين في التنظيم.
- وضع الأهداف التفصيلية للأقسام في التنظيم وللأفراد العاملين ذوي العلاقة شريطة أن لا تتعارض تلك الأهداف مع مرامي التنظيم أو المؤسسة الرئيسية.
- المراجعة الدورية للأهداف ومطابقتها مع المنجزات المحققة حسب الخطط الموضوعة أولاً بأول.
- القيام بالمراجعة النهائية للأهداف وتقييمها في ضوء المنجزات النهائية ومطابقتها مع الجداول الزمنية **Time Tables**(٢٩).

ومن ناحية أخرى ركز دركر Drucker على أهمية تضامن وتكامل الأنشطة والمهام داخل التنظيم وتوازنها من حيث الأهمية وتوزيعها على مختلف أنشطة المؤسسة(٣٠). بينما ركز ماك جريجور McGregor عليها كوسيلة لتقييم الأداء Performance Appraisal(٣١).

وفي السطور التالية سوف نعرض لتجربتين فقط من تجارب عديدة في دول العالم حول تطبيق نموذج الإدارة بالأهداف في المؤسسات المختلفة، ومنها المؤسسات التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية والتجربة المصرية.

## أ. التجربة الأمريكية في تطبيق نموذج الإدارة بالأهداف :

تم تطبيق نموذج الإدارة بالأهداف في الأجهزة الحكومية في عدة بلاد. وأسفرت هذه التجارب عن نتائج هامة. ومن بين التجارب التي يمكن الإفادة منها في الدراسة الحالية، التجربة التي قامت بها الحكومة الفيدرالية سنة ١٩٧٥م، والتي خرجت بعدة نتائج منها :

أن هناك فروقاً بين "وصف" الإدارة بالأهداف في النظرية والشكل الذي تأخذه في التطبيق الفعلي وأن المديرين لجأوا إلى تنفيذ الإدارة بالأهداف إلى أساليبهم الخاصة، والتي كان بعضها كبير الفائدة والآخر قليل الجدوى. كما كانت هناك معارضة من مستويات تنظيمية متعددة للإدارة بالأهداف ـ سواء تجاه الفكرة نفسها أو وضعها محل التجربة هذا بالإضافة الى عدم وجود الإلتزام الكافي نحو تحمل أعباء التنفيذ(٣٢).

وقد ثبت من تطبيق الإدارة بالأهداف في الخدمة المدنية الأمريكية، أن هناك مجموعة من الفوائد التي تتلخص في : موضوعية تقويم الأداء، وسهولة التخلص من الموظف ضعيف الأداء، وتسهيل مهمة المدير عن طريق التفويض، فيتفرغ للأمور الهامة مما يزيد فعاليته، ودفع المدير الى مراجعة أعمال إدارته حتى يتعرف على الإنجازات التي تمت، وترجيه اهتمامات المديرين لتطوير الأداء بدلاً من التركيز على واجبات الوظيفة فقط، مما يشجع الحلول الإبتكارية، ودقة تحديد الأولويات ومسئولية متابعة التنفيذ، والتطبيق الحقيقي للمشاركة في الإدارة(٣٣). وفي مقابل هذه المزايا توجد بعض العيوب مثل : صياغة الأهداف بطريقة براقة تظهر محاسن الإدارة وتخفي مساوئها، بالإضافة الى صعوبة تطبيق القياس الكمي على كثير من الأنشطة مثل إجراء البحوث على سبيل المثال(٣٤).

وأما تطبيق الإدارة بالأهداف بواسطة رؤساء البلديات في ١٦٥ مدينة أمريكية، والتي يقطنها ١٠٠,٠٠٠ نسمة من السكان أو يزيد، فقد أسفرت- من خلال استقصاء هؤلاء الرؤساء عن بضع مزايا ـ عن تفاوت في درجات توفرها. وهي : وضوح الأهداف، وزيادة

الشعور بالمسئولية وتعميق دافع الإنجاز، وتسهيل الاتصالات، ومساعدة المديرين على تحديد الأولويات، وزيادة إلتزام الأفراد تجاه أهداف المؤسسة(٣٥). ولكن من جهة أخرى، كان هناك بعض العقبات مثل : مقاومة الموظفين لتقويمهم وفق الأهداف العامة لأنها غير قابلة للقياس الكمي، وإهمال ربط العائد بالأداء، ونقص قدرة الإدارة على إقناع الأفراد بالتعاون لبلوغ الأهداف، والجهود الورقي الكبير، وطول الوقت المستغرق في تطبيق الإدارة بالأهداف،وعدم ملاءمتها للطبيعة المعقدة لأهداف القطاع العام، والإقلال من رقابة الإدارة، ثم إشعال المنافسة الفردية بدلاً من العمل الجماعي(٣٦).

ثم بعد ذلك انتقلت مبادئ ومفاهيم الإدارة بالأهداف من مجال المؤسسات الربحية أو التجارية والبنوك في الولايات المتحدة الأمريكية إلى مجالات الصحة ومجال الإدارة التربوية بشكل عام، وفي مجال الإدارة المدرسية بشكل خاص.

ولذا يؤكد كل من سبيلين **Spillane** وليفنسون **Levenson** إلى أن أكثر نظريات الإدارة المطبقة في المدارس قد تم اقتباسها من عالم إدارة الأعمال للاستفادة منها في كيفية توزيع الموارد المالية في المدرسة على النشاطات المختلفة، وإدارة أفرادها ومبانيها بالطرق الأكثر فاعلية(٣٧).

وقد تم تطبيق نموذج الإدارة بالأهداف على مدرسة روتشل الجديدة **New Rochelle School** بولاية انديانا الأمريكية، حيث أدى هذا البرنامج ـ خلال سنوات محدودة ـ إلى مزيد من الفاعلية في أداء العمل وبالتالي نتائج أفضل مقارنة بمدارس أخرى تستخدم نماذج أخرى.

وأكد كل من سبيلين وليفنسون على أن برنامج الإدارة بالأهداف يسعى إلى الاستفادة القصوى من قدرات الأفراد ومواهبهم وذلك عن طريق الدعم المستمرين لهم، كما أشارا الى أن برنامج الإدارة بالأهداف استخدم كطريقة عملية لمشاركة اكثر فاعلية من أعضاء المجتمع المعنيين بنشاط المدرسة من تخطيط مستمر واتخاذ قرارات على مستوى المدرسة والنتهاء بالمواضيع المختلفة المتعلقة بالمناهج الدراسية وطرق وإجراءات العمل في المدرسة. وقد لوحظ ان إتباع عملية الخطوة خطوة في تطبيق برنامج الإدارة بالأهداف في مدرسة روتشل الجديدة قد أدى نتائجه المرجوة على المدى البعيد. وقد قام المسئولون في هذه المدرسة بتقسيم العمل وتحديده وفق الخطوات التالية :

- إقرار الأهداف التربوية للمنطقة التعليمية التي تتواجد فيها المدرسة، بالإضافة الى أهداف المدرسة.

- ثم الانتقال الى عملية وضع الأهداف على مستوى الأفراد.

- تحديد الأهداف المتعلقة بالنواحي المالية.

- وضع سلسلة من الأهداف المتعلقة بسير العملية التربوية في المدرسة على النحو التالي :

١ - الاهتمام بالقدرات الخلاقة لدى الطلبة والعمل على تنميتها وتشجيعها، باتباع أساليب ذات أبعاد إنسانية تشجع على بذل المزيد من العطاء.

٢ - التأكيد على أهمية الفروق الفردية في التعليم لدى الطلبة، وربط قدرات التعلم المختلفة مع المؤثرات التي تحيط بالطالب.

٣ - إعطاء الطلبة شعور الإعتداد بالنفس عن طريق إعطائهم الحق في تقرير مصيرهم ورسم أهدافهم الشخصية وتحقيقها.

٤ - تطوير المناهج الدراسية والتأكيد على أهمية التداخل العلمي بين التخصصات المختلفة وخاصة العلوم المرتبطة بالبيئة والمستقبل.

٥ - تقرير أنماط دراسية وبديلة شريطة أن تكون قابلة للتغيير حسب معطيات المحيط التربوي والبيئي.

٦ - تشجيع التمايز بين أفراد الهيئة التعليمية لقيامها بواجباتها على أكمل وجه في ضوء المناهج والميول والاتجاهات.

٧ - العمل على تنمية حب التعلم لدى الطلبة ولدى أفراد المجتمع المحيط بالمدرسة، والتأكيد على أن الدراسة بالمدارس ما هي الا عنصراً واحداً من عناصر عملية التعلم، إنما عملية التعلم تمتد لتصاحب الإنسان طوال حياته(٣٨).

وبعد عرض التجربة الأمريكية في مجال الإدارة بالأهداف سواء في مجال المؤسسات الحكومية العامة أم في مجال الإدارة المدرسية، ودرجة النجاح الذي تحقق في مدرسة روتشل الجديدة الأمر يدعو الى المقارنة مع تجارب لدول أخرى في هذا المجال بغرض الوقوف على مواطن القوة ومواطن الضعف في هذا النموذج الإداري الحديث.

## ب. التجربة المصرية في تطبيق نموذج الإدارة بالأهداف :

أوصى رئيس وزراء مصر الأسبق (السيد ممدوح سالم ١٩٧٥) بالأخذ بأسلوب الإدارة بالأهداف في شركات القطاع العام ومؤسساته. وإنتشرت كتابات بعض المهتمين بهذا الاتجاه ونشطت الأجهزة التدريبية في تنظيم برامج وندوات وحلقات علمية حول الإدارة

بالأهداف، قام بإعدادها نخبة من أساتذة الجامعات والخبراء. وإنتظم في هذه الدورات عدد كبير من رؤساء الإدارات والمديرين. ومن ثم بذلت مجهودات كبيرة سنة ١٩٧٦م لتطبيق الإدارة بالأهداف وإنجاحها. وتصاعدت التوقعات نحو حلول جذرية وفعالة للمشكلات الإدارية، حتى أخذت الإدارة بالأهداف طابعاً غير واقعي فخيل للبعض أنها الدواء السليم لجميع الأخطاء. أما المديرون فكانوا أكثر واقعية وموضوعيين تجاه الأخذ بأسلوب الإدارة بالأهداف. حيث رأوا فيها مزايا وعيوبا، إلا أن نسبة التفاؤل بينهم كانت كبيرة. فقد توقعوا أنها يمكن أن تحقق في شركاتهم زيادة الإنتاجية، وتخفيض التكاليف، وتوثيق العلاقات الإنسانية، وارتفاع الروح المعنوية، وتهيئة الفرصة أمام الكفاءات المناسبة، ووضوح الأهداف والمعايير، ودقة تقويم الأداء، ثم توفير المرونة الملائمة لمواجهة التغيرات(٣٩). غير أنهم رأوا من جانب آخر أن تحقيق فوائد الإدارة بالأهداف مرهون بعدة احتياطات، أهمها : سرعة توفير الإمكانات اللازمة، وتدريب القوى العاملة الملائمة، وإختيار المديرين الأكفاء، وتوسيع صلاحيات المديرين، وتحسين الحوافز، وتوفير المعلومات، ثم تطوير نظم التوظيف والتدريب(٤٠).

وقد أثبت التطبيق ضعف فرص النجاح للتجربة المصرية، وربما يعود هذا الى أن التطبيق لم يستغرق وقتاً كافياً، مما أدى الى ضعف الحماس عند المتشيعين لهذا الإتجاه نظراً للإستعجال في الحصول على النتائج التي لم يمهلوها حتى تأخذ مجراها السليم.

أما العقبات الأساسية التي أدت إلى فشل التجربة المصرية للأخذ بأسلوب الإدارة بالأهداف، فقد كانت إلى حد كبير تلك المشكلات التي تنبأ بها المديرون، وعلى رأسها عدم ملاءمة نظم التوظيف والحوافز، ونظم المعلومات، ووجود هياكل تنظيمية تقليدية، وارتفاع درجة المركزية، والإعتماد الشديد على التصنيف الوظيفي التقليدي، وعدم ملاءمة بعض القيادات الإدارية ـ من حيث المعرفة الحديثة والمهارات المطلوبة ـ وندرة بعض الإمكانات، ثم اللوائح والأنظمة الحكومية غير المتحررة(٤١). هذا بالإضافة إلى الإسراف في التفاؤل وغلو التوقعات، بأن الإدارة بالأهداف حل لجميع المشكلات. هذا إلى جانب أن الإدارة بالأهداف لم تنشأ أصلاً من داخل المؤسسات وبرغبة من الإدارة العليا فيها، بل جاء الأمر بتنفيذ ذلك من إدارات عليا ـ مما أفقدها أهميتها ـ وتحمل المديرون التزاماً أدبياً بتنفيذها. وقد حدث نفس الشيء عندما طلب رئيس الولايات المتحدة الأمريكية (نيكسون) في أوائل السبعينات تطبيق نموذج الإدارة بالأهداف في الأجهزة الحكومية ولم يتحقق ذلك وقتئذ(٤٢).

واذا كانت هذه التجربة المصرية قد أصابها بعض الفشل في فترة السبعينات في ضوء القوى الثقافية المحيطة بها (سياسياً، اقتصادياً، اجتماعياً)، فإنه لجدير بالباحثين والإداريين في

فترة التسعينات ونحن على مشارف القرن الحادي والعشرين أن نبحث في أفضل السبل وفي ضوء الإمكانات المتاحة، لتطبيق نموذج الإدارة بالأهداف على سبيل التجريب مرة أخرى في مؤسسات مختلفة وخاصة في المؤسسات التربوية والإدارة المدرسية مع إعطاء الفرصة الكافية لوقت التجريب، وتوفير الإمكانات اللازمة وإعداد الكوادر البشرية المدركة لأهمية هذه النماذج الإدارية الحديثة، قبل أن يتم الحكم أو التقييم النهائي بالنجاح أو الفشل. ولعل نسبة النجاح الكبيرة التي تحققت في التجربة الأمريكية في فترة السبعينات، ليعطي الأمل الكبير والتوقعات القريبة من الدقة في تحقيق النجاح للتجربة المصرية المأمولة في فترة التسعينات.

ونخلص مما تقدم بالقول، اذا كانت الإدارة بالأهداف أسلوب إداري حديث، يهدف إلى زيادة فعالية المنظمة (المدرسية) عن طريق التركيز على الأهداف من حيث صياغتها وتنفيذها وتقويمها، بغرض التحقق من مدى بلوغ المدرسة لأهدافها. لذا يمكن القول أن الإدارة بالأهداف تقوم على مبدأين أساسين هما :

١ ـ مبدأ المشاركة : والذي يتعلق بضرورة المشاركة بين الناظر/المدير والمعلمين في تحديد أهداف المدرسة، والخطوات والعمليات اللازمة لصياغة الأهداف وتحديدها على نحو يساعد على إختيار الوسائل والطرق المتعلقة بالتنفيذ، وكذلك طرق التقويم المناسبة. كما أن هذه المشاركة بين الناظر/المدير والمعلمين والعاملين في المدرسة تساعد على تحقيق الإلتزام وتحمل المسئولية ورفع الروح المعنوية عند المرؤسين.

٢ ـ مبدأ تحقيق الأهداف : لأن الإدارة تقوم أساساً على وضع أهداف المؤسسة على شكل النتائج التي ترجو تحقيقها، ومن الضروري أن تكون الأهداف واضحة لدى جميع العاملين المعنيين بتحقيق هذه الأهداف والمحددة بفترة زمنية معينة يتم من خلالها مراجعة ما ينجز من أهداف باستمرار وعلى فترات زمنية معينة(٣٤). وفي ضوء هذين المبدأين فإن نموذج الإدارة بالأهداف لا يمكن استخدامه في كل التنظيمات الإدارية، إنما يرتبط بتنوع العمل الإداري الذي يهتم بسيكلوجية الأفراد والتكامل بين أهداف المرؤسين وأهداف التنظيم أو المؤسسة (المدرسة)، وفي ضوء هذا التكامل بين أهداف المؤسسة وأهداف العاملين فيها ينجح نموذج الإدارة بالأهداف، على الرغم من صعوبة تحقيق التكامل التام مما يتطلب معه جهداً إدارياً ضخماً ونشاطاً مكثفاً من الإدارة للتغلب على هذه الصعوبة(٤٤).

وبعد عرض هذا النموذج الإداري المعاصر بتطبيقاته في المجالات الإدارية المختلفة لاسيما المجال المدرسي من خلال التجربتين الأمريكية والمصرية. فان الدراسة الآن سوف تعمل على

توظيف الأفكار الإدارية التي تضمنها، والتي يمكن أن تسهم في رفع المستوى الإداري والفني لمدراء المدارس في مصر وسلطنة عمان.

## سادساً : تصور مقترح لإعداد مدراء المدارس في مصر وسلطنة عمان في ضوء الخبرة الأمريكية ونموذج الإدارة بالأهداف :

تشير الأبحاث والدراسات إلى أن التطوير الإداري هو جوهر أي تطور حضاري وتربوي، وأن كل تطوير للتعليم قوامه تطوير إدارته، ومن ثم فان الاستراتيجية السليمة لتطوير النظم التربوية هي تلك التي تأخذ في حسبانها تطوير إدارات هذا النظام وتجديدها(٤٥). ولناظر/مدير المدرسة ببعدي عمله الوظيفي والإنساني، الدور الريادي في عمليات الإصلاح والتطوير التربوي، فهو قطب الرحى في عمليات تطوير القيادة التربوية في المدارس، لما لهذه القيادة من أهمية بالغة في تحديد طبيعة الجو الوظيفي الذي يسود علاقات الأفراد داخل المجتمع المدرسي. فمن القيادات ما يعني بالأبعاد الوظيفية التي تتصل بمهام العاملين في نطاق الواجبات الرسمية، ومن القيادات ما يعني بالأبعاد الإنسانية، ومن القيادات ما يزاوج بين الأبعاد الوظيفية والإنسانية في القيادة التربوية. ولاشك أن النظرة الحديثة إلى ناظر/مدير المدرسة قد تغيرت عما كانت عليه في الماضي، حيث تؤكد النظرة الحديثة على دوره كقائد تربوي يشرف على مؤسسة تربوية، مهمتها إعداد النشء وتربية الأجيال لمجتمع ينشد التطور، وفي عالم متغير بل وسريع التغير.

ولقد شهدت السنوات الأخيرة إتجاهات جديدة في الإدارة المدرسية، لم تعد مجرد تيسير شئون المدرسة تيسيراً روتينياً، ولم يعد هدف مدير المدرسة مجرد المحافظة على النظام في مدرسته والتأكد من سير الدراسة وفق الجدول الموضوع، وحصر التلاميذ، والعمل على إتقانهم للمقررات الدراسية، بل أصبح محور العمل في الإدارة المدرسية يدور حول التلميذ وحول توفير كل الظروف والإمكانات التي تساعد على توجيه نموه العقلي والبدني والروحي، والتي تعمل على تحسين العملية التربوية لتحقيق هذا النمو، كما أصبح يدور أيضاً حول تحقيق الأهداف الاجتماعية التي يدين بها المجتمع.

ولهذا يجمع الدارسون والباحثون في مجال الإدارة بعامة والإدارة المدرسية بخاصة على أن أسلوب الإدارة الجماعية أو التشاركية أو الديمقراطية أو الإدارة بالشورى هي أفضل الأساليب الإدارية(٤٦). وهي كلها تنطوي تحت مظلة الإدارة الديمقراطية والتي تؤكد على احترام رأي كل فرد، وعدم تركيز السلطة في يد فرد واحد مهما كانت كفاءته، والأخذ بمبدأ التشاور وتبادل الرأي للوصول إلى حلول جماعية للمشكلات التي يمكن أن

تتقبلها الجماعة وتعمل بموجبها(٤٧). كما أن هذا الأسلوب يتطلب انفتاح المدرسة على البيئة وإشراك كل من له صلة بالمدرسة مثل أولياء الأمور ذوو الرؤية السليمة والحماس المناسب لخدمة المدرسة والمجتمع، وكذا رجال الأعمال الكبيرة والصغيرة، ومديري المؤسسات الإنتاجية، الحكومية أو العامة، كل هؤلاء يمكن أن يشتركوا بصور إيجابية في إدارة المدرسة بصورة لا تؤدي الى التدخل الضار بإدارة المدرسة(٤٨).

***ومن خلال ما تقدم يمكن تحديد واجبات ناظر/مدير المدرسة فيما يلي :***

تحسين المنهج والعملية التعليمية، تنظيم وإدارة وتنسيق العمل المدرسي، الإشراف على برنامج النشاط المدرسي وتحسينه، القيادة المهنية للمدرسين والنجاح في العمل، توجيه التلاميذ ومساعدتهم على التكيف، العمل الكتابي والمراسلات، العلاقات العامة والعمل لصالح البيئة المحيطة، وضع السياسة واتخاذ القرارات وتنفيذها، وتفويض السلطة والمسئوليات، ثم تقويم العملية التعليمية(٤٩).

وفي ضوء ما تقدم، كيف يمكن لمدراء المدارس أن يعملوا بكفاءة ـ إدارياً وفنياً وهم يضعون نصب أعينهم النموذج الإداري الشامل للتطوير، والطريقة الجدية للتفكير، والمنهج العضوي المتحرك والشامل لجميع وظائف الإدارة من تخطيط وتنظيم وتوجيه وقيادة ومتابعة ومراقبة، ثم يعمل على التنمية المستمرة للموارد المتاحة ـ بشرياً ومادياً وفنياً ومعنوياً ـ والتعاون المستمر بين الرؤساء والمرؤسين على تحديد الأهداف المتحركة والمتطورة، وتحقيق النتائج المطلوبة بناء على معايير موضوعية، أو كما يمكن القول : الإدارة بالأهداف؟

وللمساهمة من جانب الدراسة في إجابة هذا التساؤل، يمكن التعرف على أهم المبادئ الفلسفية التي يستند عليها نموذج الإدارة بالأهداف، والتي يجب وضعها في الاعتبار عند تولي منصب القيادة في أي مؤسسة، وخاصة المؤسسات التعليمية والمدرسية :

- أهمية العنصر الإنساني في إدارة جميع الأعمال، ومطلوب الثقة فيه والوثوق به.
- قابلية هذا العنصر للتقدم والتطور وقدرته على الابتكار والتجديد، ولابد للقادة من إدراك ذلك.
- انطلاق إدارة المدرسة من الأهداف المحددة وليس ردود الأفعال، وهذا يوحد الفكر والجهد.
- الاقتناع من جانب الرؤساء والمرءوسين بالأهداف المحددة، ومن ثم القناعة والسعي لتحقيقها.

- التفاعل والوحدة بين أهداف المدرسة على الكيفية التي يؤدون بها عملهم وتحقيق الأهداف المرجوة.
- إسناد الأعمال للأفراد وفقاً لقدراتهم وميولهم وأفكارهم حتى تتاح لهم الممارسة الفعلية باقتناع.
- التعاون قيمة وشعار الجميع في المؤسسة لتحقيق الأهداف المشتركة للأفراد وللمؤسسة.
- الاتصالات الجيدة على جميع المستويات بين أفراد المؤسسة توضح المفاهيم وتوثق الروابط وتعمق التفاهم وتزيل الغموض.
- القيادة لا تعتمد على شخص المدير، بل هو عضو في فريق متكامل، وهو موجه ومرشد ويقود بالمشاركة، والعلاقة بينه وبين الآخرين، علاقة أخذ وعطاء، إرشاد واسترشاد، توجيه واقتراحات، تعليم وتعلم، تأثير وتأثر.

ان الوعي بأهمية هذه العناصر مجتمعة، تجعل القائمين على أمر المؤسسات التعليمية والمدرسية أكثر وعياً وحرصاً في عمليات الاختيار والأعداد والتدريب، وبرامج التدريب ومقرراته الدراسية، عندما تود تطوير الإدارات من خلال قاداتها ومدرائها. وهو ما يسعى هذا الفصل الى تقديمه كتصور مقترح يمكن الإفادة منه في البيئتين العربيتين، مصر وسلطنة عمان في ضوء العناصر التالية :

## أهداف برنامج الإعداد والتدريب :

وفقاً لنموذج الإدارة بالأهداف الذي سبق طرحه نظرياً وتطبيقاً، فان أهداف برنامج الإعداد والتدريب تتحد من خلال كل المشاركين في البرنامج ـ الدارسون أو المتدربون ثم المعلمون أو المدربون ـ واضعين نصب أعينهم طبيعة مؤسساتهم التي سوف يقودونها الى تحقيق أهدافها وأهداف من يعملون فيها ومن يحيطون بها في البيئة المحيطة ولذا يقترح هذا التصور أن تكون الأهداف كما يلي :

١ ـ مشاركة المتدربين في رفع مستواهم العلمي والمهني والإداري، بما يتلاءم ودورهم الجديد.

٢ ـ المساهمة مع المتدربين في تعرف مستوياتهم ومهام عملهم واختصاصاتهم فنياً وإدارياً.

٣ ـ التعاون مع المدربين في إبراز أهمية العلاقات الإنسانية داخل مؤسساتهم وبينها وبين البيئة المحيطة بمؤسساتها المختلفة.

٤ ـ الانطلاق من مواطن القوة المتوافرة في المتدربين لإبراز جوانب الولاء والانتماء للمهنة وللمؤسسة وللوطن الكبير خلال مدة الإعداد وبرامج التدريب.

٥ ـ الإتفاق بين الدارسين أو المتدربين على أهمية الحياة المدرسية بكامل أعضائها بدءا من التلاميذ أو الطلاب وانتهاءاً بقائد الفريق، وأهمية ذلك في تحقيق الأهداف الفردية والجماعية والمؤسسة ككل، وخلق مناخ العمل الديمقراطي والقائم على مبدأ الشورى والمقبول مادياً ومعنوياً، إدارياً وفنياً وإنسانياً.

٦ ـ تؤكد الدراسة الحالية على أهمية الاستفادة الكاملة من الأهداف المحددة من جانب فريق العمل المتكامل والمسئول عن التجربة العمانية بأهدافها الشاملة.

## ب ـ طريقة الاختيار للمرشحين للمراكز القيادية في المدارس :

استفادة من الإطار النظري العام للدراسة الحالية، والواقع المعاش في التجارب المعروضة بالدول الثلاث ـ مصر وسلطنة عمان والولايات المتحدة الأمريكية ـ والتي تؤكد على اختلاف وجهات النظر في إختيار المرشحين لمثل هذه البرامج الدراسية والدورات التدريبية وتأكيدها على أنه لا يوجد حل أمثل لمشكلة اختيار هؤلاء القادة، وتأكيد معظم الكتاب والباحثين في مجال الإدارة التعليمية على أنه لا ينبغي بالضرورة قصر اختيار القادة التربويين على الأفراد العاملين في المؤسسات التعليمية، على الرغم من بذلهم الجهد الكبير لاكتشاف القادة من بين هؤلاء العاملين وتشجيعهم ومساعدتهم على اكتساب المهارات التي تزيد من كفاءتهم. فان الطرق المتبعة في اختيار الأفراد في الإدارة التعليمة لشغل الوظائف القيادية : الاعتماد على المؤهلات الدراسية والخبرة المهنية والأقدمية والكفاءة. وتؤكد بعض الطرق الأخرى على الأقدمية والخبرة، الا أن الاتجاه العام في الاختيار يقوم على أساس الجمع بين هذه النواحي الى جانب الكفاءة.

***وفي ضوء نموذج الإدارة بالأهداف يمكن التأكيد على الجوانب التالية :***

١ ـ الصفات الشخصية والقدرات المتميزة : والتي تتمثل في التوازن النفسي، التوازن الجسمي، التوازن العقلي، التفاؤل، الصبر، الابتكار والإبداع، السلامة من العيوب الخلقية، الإيمان بالمهنة وحب العمل بها.

٢ ـ التمايز العلمي والقدرة الأكاديمية : ويتمثل في المؤهلات المناسبة لكل مرحلة تعليمية، الحصول على درجات أعلى كالماجستير والدكتوراه في المجالات الإدارية والعلاقات

الإنسانية، والتفوق العلمي الملحوظ فيما يتم إجراؤه من اختبارات كتابية أو شفهية أو سوسيولوجية.

٣ ـ الإنجاز في محيط العمل : ويتمثل في الأعمال الإدارية والفنية البارزة التي قام بهـا العضو ومسجلة في تقارير المتابعة من الإدارة والتوجيه، المشـاركة في إدارة الأنشـطة المدرسية داخل وخارج ومحيط المدرسة.

٤ ـ السمعة الطيبة والرغبة الحقيقية في العمـل : وتتمثـل في السـجل الشـخصي للفرد عبر مراحله الدراسية والعمليـة وعلاقاتـه بـالآخرين ـ أفراداً ومؤسسـات داخـل وخـارج المدرسة ـ الى جانب رغبته الحقيقية في القيام بمسئوليات إدارية وفنية متكاملة في محيط المؤسسات المدرسية.

٥ ـ الولاء والانتماء للوطن قائد وشعباً : ويتمثل ذلك في التاريخ الوطني والسياسي والثقافي للفرد، وقيامه بما يؤكد ذلك بوضوح خلال عملـه العلمي على الموضوعيـة العلميـة، ويضع مصلحة الوطن والمواطن ـ وهما من مصلحة القائد والمجتمع ـ نصب عينية.

## ج ـ مدة البرنامج في مجال الإعداد والتدريب لمدراء المدارس :

مع وضع ظروف كل دولة سياسياً واقتصادياً واجتماعياً وبيئيـاً في الاعتبـار وكذلـك في ضوء نموذج الإدارة بالأهداف، يمكن تحديد مدة الإعداد الملائمة لبرامج الإعـداد أو الملائمة لبرامج التدريب كما يلي :

### بالنسبة لمدة برنامج الإعداد :

تفاوتت برامج الإعداد لمدراء المدارس بين الدول النامية والدول المتقدمـة وتفـاوتت مـا بين الإعداد على مستوى برامج تدريبية قصـيرة فقـط، أو برامـج تدريبيـة طويلـة، أو برامـج إعداد دراسة على مستوى الدبلومات العامـة في الإدارة التعليميـة والمدرسـية أو الدبلومـات الخاصة في التربية تخصص إدارة تعليمية ومدرسية وهـذا مـا نجده في معظـم الـدول العربيـة . بينما نجد الإعداد يمتد لمرحلتي الماجستير أو الدكتوراه في معظم الدول المتقدمة، وقد سبق أن طرحنا مثالاً لبرامج إعداد القادة خلال عرض التجربـة الأمريكيـة. ولهـذا فـان هـذا التصـور المقترح يود طرح مدة الإعداد التالية لتواكب الظـروف الاقتصاديـة والاجتماعيـة لكـل مـن جمهورية مصر العربية وسلطنة عمان.

١ ـ عام دراسي كامل للدراسـة على مسـتوى الدبلوم الخاصـة في التربيـة، لخريجـي كليـات التربية للنظام التكاملي، أو التربويين الدارسين مقررات تربوية وفقاً للنظام التتابعي.

٢ ـ عامان دراسياً على مستوى الدبلوم الخاصة لخريجي الكليات غير التربوية والقائمين بالتدريس في المدارس المختلفة ويرغبون في تولي مناصب قيادية وإدارية ، بحيث يغطي هذا البرنامج في هذه المدة الزمنية مجالات الإدارة التربوية التعليمية والمدرسية على المستوين النظري والتطبيقي.

٣ ـ عامان دراسيان على مستوى الماجستير لخريجي الكليات التربوية الحاصلين على مؤهلات دراسية (الدبلوم الخاصة في الإدارة) تؤهلهم للدراسة الماجستير، ممن سوف يكلفون بتولي مناصب قيادية على مستوى المدارس الثانوية الكبيرة أو قيادات التخطيط ورسم السياسات التربوية والتعليمية في المديريات التعليمية ومراكز البحوث والوزارات.

٤ ـ ثلاثة أعوام دراسية على مستوى الدكتوراه لحملة الماجستير في العلوم التربوية والإدارية المختلفة، أو تولي مناصب قيادية بالوزارات التربوية في مجالات التخطيط والتنظيم والتنسيق والمراقبة والمتابعة أو مديرين للمديريات أو المراقبات التعليمية.

### د – نظام الإعداد والتدريب :

كما سبق وأوضحت الدراسة في ثالثاً، أن هناك دراسات مقترحة على مستوى الدبلومات والماجستير والدكتوراه، فان ذلك النظام يتطلب جهداً من فريق عمل متكامل من جانب المختصين بالمجالات العلمية والمهنية والإدارية المختلفة لوضع التصور السليم لنظام الإعداد والتدريب.

واذا كانت الدول المتقدمة بجامعاتها العريقة وضعت عدة نظم للإعداد ــ كما اتضح ذلك من خلال التجربتين الأمريكية والمصرية فان التجربة العمانية بإطارها النظري وتطبيقاتها العملية لتؤكد على أنها تجربة رائدة، شارك في إعدادها فريق عمل متخصص من أبناء السلطنة وأساتذة جامعة السلطان قابوس، والكليات المتوسطة والمدراء بالمدارس، وخبراء اليونسكو، وبعد جهد كبير استغرق حوالي العام الكامل، توصلوا الى نموذج جيد لإعداد قادة ومدراء المدارس في سلطنة عمان، يتناسب اقتصادياً واجتماعياً وثقافياً وعلمياً مع السلطنة ومع الدول العربية الأخرى بما فيها جمهورية مصر العربية. ولهذا فأنني في هذا المحور لأدعو المسئولين عن جهاز الإعداد والتدريب في مصر والدول العربية الأخرى لدراسة التجربة العمانية بإطارها النظري والتطبيقي للاستفادة منها كنموذج يحتذى ويتناسب والقوى الثقافية المحيطة بهذه المجتمعات العربية نظراً لأنها تحتوي على برنامج دراسي أكاديمي معد بكيفية جيدة ويقوم على تدريسه نخبة مختارة من حملة الدكتوراه من الجامعة والكليات المتوسطة وعليه إشراف دقيق من جانب المسئولين في السلطنة وخبراء اليونسكو من أجل

تحقيق الأهداف الموضوعة للبرنامج - التي سبق توضيحها - كما أن هذا البرنامج يحتوي على جانب تطبيقي في غاية الأهمية، حيث يترك للدارسين الفرصة لتطبيق الفكر التربوي والإداري الحديث في مدارسهم على اختلاف مراحلها التعليمية ويقوم بالإشراف عليهم وزياراتهم في مواقع العمل مسئولين تربويين على مستوى عال لتقييم أدائهم وتسجيل الملاحظات التي يمكن ان توضع في موضع المناقشة عند عودتهم لبرنامج الدراسة مرة أخرى. كما أن كل حلقة دراسية تحتوي على أربع ساعات تدريسية تنقسم إلى ساعتين نظريتين في زاوية علمية محددة، يتبعها ساعتين كورشه تعليمية تطرح فيها المشاكل الميدانية التي تتعلق بهذه الزاوية العلمية ويتم فيها تبادل الخبرات بين الدارسين والمتدربين والقائمين بالتدريس للوصول إلى الحلول المختلفة من كل مجموعة داخل هذه الحلقة التدريبية وتعرض الحلول المطروحة على جميع الأعضاء لاختيار الحل الأكثر ملائمة للواقع الاجتماعي والمدرسي في سلطنة عمان.

ويمكن أن يستكمل هذا الجانب الدارسي والتدريبي، بدورات تربوية إدارية على مستوى أعلى (مثل الدراسة للدبلوم الخاصة في الإدارة التربوية، والماجستير والدكتوراه) لإستمرارية النمو المهني والإداري لقيادات الإدارات المدرسية من نظار/مدراء ، باعتبار أن هذا البرنامج الدراسي المطروح يؤدي للحصول على دبلوم عامة في الإدارة المدرسية، تشجيعاً للمتدربين والدارسين وزيادة الإقبال على مثل هذه البرامج الدراسية والدورات التدريبية .

## هـ- تقويم الدارسين والمتدربين في برامج إعداد قادة المدارس وشهادات التخرج :

يتم التقويم في ضوء الأهداف التي سعت إلى تحقيقها هذه الدورات أو البرامج الدراسية. ومدى انتفاع الدارسين والمتدربين بهذا البرنامج.

* تستخدم الإختبارات الشفهية والمناقشات النظرية والعلنية في حلقات سيمنار وندوات والمؤتمرات أكثر من الإعتماد على الإختبارات الكتابية سواء كانت مقالة أو موضوعية.
* استخدام المواقف الإدارية الحقيقية في حلقات المناقشات وتقييم المتدربين من خلال وجهات النظر والحلول المقترحة.
* الزيارات الميدانية للمتدربين في مواقع العمل وتقييمهم قبل التخرج.

* إستخدام الأساليب الحديثة في المقابلات الشخصية بما يكشف عن مدى ملائمة الأفراد للوظائف المستقبلية.

* عقد الإمتحانات الكتابية بشكل مبسط، باعتمادها على أسلوب حل المشكلات والاختبارات المقالية والموضوعية.

* منح شهادة مصدقة عن كل دورة تدريبية أو برنامج إعداد مهما كان قصيراً ووضعها في ملف المتدرب واعتبارها معيار تفضيل في حالة الإنتقاء والإختيار.

* تشجيع المتميزين في الدورات التدريبية على القيام بمواصلة التدريب في برامج أعلى أو إرسالهم في بعثات دراسية سواء في الجامعات ومراكز البحث المحلية أو الخارجية.

* الاهتمام بالبحوث والرسائل العلمية التي يمكن الخروج بها من برامج الأعداد والتدريب ووضعها موضع التدريب من القائمين بها أو غيرهم، تشجيعاً للبحث العلمي وللمتدربين الآخرين.

* الاهتمام بنشر مراكز التدريب في المناطق المختلفة وأماكن تجمع المدارس لحفز المهتمين بالانضمام دون عوائق البعد عن الأهل أو أماكن الإقامة أو ترك العمل.

هذا وبالله التوفيق وعليه قصد السبيل

# مراجع الفصل الثالث عشر

١ ـ نبيل أحمد عامر صبيح،"التنظيم البيروقراطي في الإدارة التعليمية : الأصول التاريخية والأسس السوسيولوجية : إطار نظري مقترح "، الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس، تحرير، أ.د. سعيد اسماعيل علي، المجلد التاسع، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٨٤م، ص ٣٥ ـ ٣٨.

٢ ـ سلطنة عمان، وزارة الإعلام، عمان ٩١، المطابع العالمية، مسقط، ١٩٩١م ص ١٤٢-١٤٩.

٣ ـ جمهورية مصر العربية المركز القومي للبحوث التربوية، "نحو تطوير التعليم : دراسة تحليلية لأراء وتوصيات المديريات التعليمية"، المؤتمر القومي لتطوير التعليم، جامعة القاهرة، ١٤ـ ١٦ يوليو ١٩٨٧م ص ٦٥.

٤ ـ كمال حمدي أبو الخير، الثورة الإدارية ومشكلات التعاون، مكتبة عين شمس، القاهرة، ١٩٧٥، ص ٥٤٠ ـ ٥٤٦.

٥ ـ جمهورية مصر العربية، المركز القومي للبحوث التربوية، تطوير التعليم في جمهورية مصر العربية ١٩٨٦ـ ١٩٨٨، الإدارة العامة للتوثيق والمعلومات، القاهرة، ١٩٨٩، ص ١٧٥.

٦ ـ جمهورية مصر العربية، المركز القومي للبحوث التربوية، "نحو تطوير التعليم : دراسة تحليلية لأراء وتوصيات المديريات التعليمية" مرجع سابق، ص ٦٥ـ٦٨.

٧ ـ إبراهيم عصمت مطاوع وأمينة أحمد حسن، الأصول الإدارية للتربية، ط ٢، دار المعارف، القاهرة، ١٩٨٤، ص ١١٦.

٨ ـ عرفات عبدالعزيز سليمان ، استراتيجية الإدارة في التعليم : دراسة تحليلية مقارنة، ط٢، الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٥، ص ٣٧٣ ـ ٣٧٤.

٩ ـ المرجع السابق، ص ٣٧٥.

١٠ ـ نفس المرجع، ص ٣٧٦ ـ ٣٧٧. وانظر أيضاً :

ـ قرار وزاري رقم ١٣٦ بشأن قواعد شغل الوظائف التنظيمية والإدارية والتخطيطية والمكتبية والفنية بوزارة التربية والتعليم، وزارة التربية والتعليم، جمهورية مصر العربية في ١٩٧٥/٩/٢٤.

ـ قرار وزاري رقم ١٦٠ بشأن قواعد النقل والتعيين في وظائف هيئات التدريس والإشراف والتوجيه الفني والوظائف الفنية الأخرى، وزارة التربية والتعليم جمهورية مصر العربية في ١٩٧٩/٨/٥م.

ـ قرار وزاري رقم ١٩١ بشأن تحديد المعدلات الوظيفية من المستويات المختلفة لأجهزة مديريات التربية والتعليم بالمحافظات والإدارات التعليمية بوحدات الحكم المحلي، وزارة التربية والتعليم، جمهورية مصر العربية في ١٩٧٧/١٠/٢٠م.

١١ ـ عرفات عبدالعزيز سليمان، مرجع سابق، ص ٣٧٨ ـ ٣٧٩.

١٢ ـ سلطنة عمان، وزارة الإعلام، عمان ٩١، مرجع سابق، ص ١٤٢ ـ ١٤٥.

١٣ ـ سلطنة عمان، وزارة التربية والتعليم، الكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية، العدد الثاني والعشرون، العام الدراسي ١٩٩٢/٩١م، المديرية العامة للتنمية التربوية، دائرة التخطيط التربوي، قسم الإحصاء، مسقط، ١٩٩٢م، ص ١٩.

١٤ ـ سلطنة عمان وزارة الإعلام، عمان ٩١، مرجع سابق، ص ١٤٦.

١٥ ـ سلطنة عمان، وزارة التربية والتعليم، دورة الإدارة المدرسية : البرنامج التدريبي المطور لدور الإدارة المدرسية، اعداد مستشاري اليونسكو : د. محمد الحاج خليل ود. سعيد أحمد سليمان، دائرة اعداد وتوجيه المعلمين، مسقط، أغسطس ١٩٩٢م، ص ٦ ـ ١٣.

١٦ ـ المرجع السابق، ص ١٤.

17-Coladarci, A.P., Administrative Success, The Delta Kappa, Vol. 37, April, 1965,pp. 283 - 285.

١٨ ـ محمد منير مرسي، الإدارة التعليمية : أصولها وتطبيقاتها، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٨٩، ص ١٦٤-١٦٥.

١٩ ـ المرجع السابق، ص ١٦٦ ـ ١٦٧.

20 - Heller, M.P.,Praparing Educational Leaders: New Challinges and New Perspectives, Phi Delta Kappa Educational Foundations, Fastback No. 36, Bloomington, Indiana, USA., 1974, PP. 16-18.

21 - Hanson,E.M., "School-Based Management and Educational Refom in the United States and Spain. "Comparative Education Review, Vol. 34, No. 4, November, 1990,PP. 523-524.

22 - Elam,S.M and Galup, A.M., 'The 21st Annual Gallup Pall of The Public, Attitudes Toward The public Scholls", Phi Delta Kappa, 71, USA. September, 1989, 46.

23 - Carnegie Forum on Education and The Economy, A Nation prapared, Carnegie Forum, N.Y., 1986,p.xvi.

24 - Wissler, D. and Ortiz,F.I., The Decentrallzation Process of School. Systems : A Review of the Literature". Urban Education, No. 21, 1986, P. 280.

25 - David, J., "Synthesis of Research on School - Based Managment,", Educational Leadership 46,No. 8,May, 1989, p. 45.

26 - Heller,M.P.,Preparing Educational Leader, OP. Cit., PP. 27 -29.

27 - Ibid., P.31.

28 - Drucker, P. ,The Practice of Management, Harper and Row Publishers, N.Y., 1954, PP. 221 - 206.

29 - Carroll,J.S. and Tosi, H.L., Management By Objectives Applications and Research, Macmillan Publesher, Co. Inc., N.Y., 1973,p.3.

30 - Drycger, Drucker, R., p.223.

31 - McGregor, D., The Human Side of Enterprise, Mc Graw - Hill Book Co.Ltd.,N.Y., 1960, pp. 89 - 94.

32 - Ryan,E., "Federal Government MBO: Another Managerial Fad", MSU Business Topics, Vol. 24, No. 4, USA., 1976, p.42.

33 - Berkley,G., The Pubic Administration, 2nd. Edition, Allyne Bacon Company, Poston, USA., 1978. p.343.

34 - Ibid., p. 344.

35 - Moore, P. And Staton, T.,MBo in American Cities", Public Personnel Management, Vol. 10 No. 2. USA., 1981, pp.226 -228.

36 - Ibid., pp. 228 -30.

37 - Spillane, R.And Levenson,D., Management By Objectives In The Schools, phi Delta Kappa Educational Foundation, Indiana, USA., 1978, P.7.

٣٨ - عمر محمد خلف، أساسيات الإدارة والاقتصاد في التنظيمات التربوية، منشورات ذات السلاسل، الكويت، ١٩٨٦م ص ١١٠ - ١١٢.

٣٩ - علي محمد عبد الوهاب ، الإدارة بالأهداف في مصر، المنظمة العربية للعوم الإدارية رقم، (٢) القاهرة، ١٩٧٧، ص ٣٢ - ٣٤.

٤٠ - على محمد عبدالوهاب، الإدارة بالأهداف : النظرية والتطبيق، مكتبة غريب، القاهرة، ١٩٨٤، ص ١٤٠.

٤١- المرجع السابق، ص ١٤١.

42 - Berkley,G., Op. Cit., p. 345.

٤٣ ـ محمد سيف الدين فهمي وحسن عبدالمالك محمود، تطوير الإدارة المدرسية في دول الخليج العربية، مكتب التربية العربية لدول الخليج، الرياض، ١٩٩٣، ص ٢٠٦ – ٢٠٨.

٤٤ حسن محمد الشمخي، "الإدارة بالأهداف : مفاهيم ونماذج للتطبيق" المجلة العربية للإدارة، المجلد التاسع، العدد الثالث، المنظمة العربية للعلوم الإدارية، عمان، ١٩٨٥، ص ٩١.

٤٥ ـ نبيل أحمد عامر صبيح، "التنظيم البيروقراطي في الإدارة التعليمية، مرجع سابق، ص ٣٨.

٣٦ ـ أحمد ابراهيم أحمد،نحو تطوير الإدارة المدرسية، دار المطبوعات الجديدة، الإسكندرية، ١٩٨٥، ص٥.

٣٧ ـ منصور حسين ومحمد مصطفى زيدان، سيكلوجية الإدارة المدرسية والإشراف الفني التربوي، مكتبة غريب، القاهرة، ١٩٧٦، ص ٢٤.

٤٨ ـ أحمد محمد غانم، "دراسة لبعض متطلبات إدارة المدارس الفنية الصناعية والزراعية،في ضوء خصوصية هذا النوع من التعليم " ، المؤتمر العلمي السنوي الثالث عشر ، مستقبل التعليم الفني في مصر ، رابطة التربية الحديثة، القاهرة ، ١٣– ١٥/٧/١٩٩٣م ، ص ٤٧٢.

٤٩ ـ إبراهيم عصمت مطاوع، "القيادات التربوية : تطوير وتحديث التعليم وانعكاساته على القيادة التربوية"، مؤتمر تنظيم وإدارة التعليم قبل الجامعي، الجهاز المركزي للتنظيم والإدارة، القاهرة، ٢٨-٣٠ مايو ١٩٨٣م، ص ١٣.

مطبعـــة
محمد عبد الكريم حسان
ت : ٥٩٠٥٤٢٠